

Schmalenbach, Christine

**SCHÜLER MIT VERHALTENSAUFFÄLLIGKEITEN
UND LERNSCHWIERIGKEITEN IN EINER
DORFSCHULE IN MEXIKO**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Christine Schmalenbach, 2007

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

01. August 2007

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

CHRISTINE SCHMALENBACH

THEMA:

**SCHÜLER MIT VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN UND
LERN SCHWIERIGKEITEN IN EINER DORFSCHULE IN MEXIKO**

**THEMA VEREINBART MIT REFERENT PROF. DR. C. KÄPPLER
KOREFERENTIN DR. M. HOANZL**

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1. Einführung	4
2. Konzeption der Arbeit	9
2.1 Der Ansatz: ethnographische Schulforschung	9
2.2 Persönliche Hintergründe und die konkrete Vorgehensweise	11
2.2.1 Persönliche Hintergründe	11
2.2.2 Der Zugang zum Feld und die Vorgehensweise bei der Arbeit.....	13
3. Nationale und lokale Hintergründe und Rahmenbedingungen	16
3.1 Geographische Hintergründe	16
3.2 Geschichtliche Hintergründe	17
3.3 Gesellschaftliche Hintergründe	20
3.4 Das mexikanische Bildungssystem	22
3.4.1 Wichtige Einflüsse auf die Entwicklung des Bildungssystems	23
3.4.2 Struktur des Bildungssystems	24
3.4.3 Fortschritte und Herausforderungen im mexikanischen Bildungssystem	24
3.4.4 Bildung für die indigene Bevölkerung	26
3.4.5 Sonderpädagogik in Mexiko	29
3.5 Das Dorf San Sebastián	32
3.6 Die Grundschule	35
4. Die Untersuchung: Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten an dieser Schule aus verschiedenen Perspektiven	36
4.1 SDQ – ein Lehrerfragebogen zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler	36

4.2 Interviews mit den Lehrern	44
Was sollte ein Schüler während seiner Schulzeit vor allem lernen?	46
Was sind schwierige Schüler?	47
Ursachen für die Schwierigkeiten	48
Mögliche Hilfen für diese Schüler	51
Grenzen bei diesen Hilfsmöglichkeiten	53
Elternarbeit	54
Weitere Aspekte aus den Interviews	55
Resümee	57
4.3 Vorgaben des Bildungsplans	58
4.4 Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung und Gesprächen	61
4.4.1 Die Klasse und ihre Lehrerin	62
4.4.2 Lernstand der Schüler	65
4.4.3 Beobachtungen zum Unterrichtsverlauf	67
Vermittlung schulischer Inhalte	67
Umgang mit dem Verhalten der Kinder	73
Ein Vergleich mit Klasse 1	76
4.4.3 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten in der zweiten Klasse	79
Moisés	79
Pedro	82
Miguel	83
Gerardo	85
Daniel	86
Andrés	89
Diana und Juana	92
Maria	93
Marcela	96
4.4.4 Der Lese- und Schreibunterricht als Versuch einer Förderung	99
4.4.5 Schulbilder – ein Hinweis auf die Wahrnehmung der Kinder von Schule	104
4.5 Weitere Themen und offene Fragen	110
4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Situation an der Grundschule	113

4.7 CAM - Das Sonderpädagogische Zentrum in San Agustín	114
4.7.1 Der Zugang zum CAM	114
4.7.2 Das CAM und die sonderpädagogische Arbeit in der Region von San Agustín.....	116
4.7.3 Resümee	119
 5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	 121
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	121
5.2 Mögliche Veränderungsansätze	123
Elternarbeit.....	124
Bezugspersonen an der Schule und individuelle Zuwendung.....	125
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte und Stärkung des Selbstvertrauens.....	126
5.3 Abschließende Gedanken.....	129
 6. Abkürzungsverzeichnis.....	 131
 7. Literatur.....	 132

1. Einführung

Seit sich Pädagogen mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen, „die ihrer Umwelt Schwierigkeiten machen und mit sich selbst Schwierigkeiten haben“ (Myschker 2005, 41), sind immer wieder andere Begriffe verwendet worden, um diese Kinder und Jugendlichen zu bezeichnen – das betrifft sowohl diejenigen, die in der KMK-Empfehlung von 2000 als Schüler mit „Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (KMK 2000) bezeichnet werden, als auch diejenigen mit „Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen“ (KMK 1999). Auch aktuell werden in Deutschland verschiedene Begriffe und Definitionen parallel verwendet, im internationalen Rahmen ist die Vielfalt noch größer¹.

Erschwert wird eine genaue Definition vor allem dadurch, dass sich diese Kinder und Jugendlichen – im Gegensatz zu körperbehinderten Menschen - äußerlich nicht (zuverlässig) von anderen unterscheiden (Elbert/ Ellinger 2005, 314), außerdem durch die Heterogenität dieser Gruppen und die Kontextbezogenheit ihrer Schwierigkeiten: „Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen sind weitgehend schulisch definierte Auffälligkeitsbereiche mit unklarer Ätiologie, beziehungsweise Ausdruck vielfältiger sich überschneidender sozialer, kultureller und individueller Risikokonstellationen“ (Opp 2005a, 66 - 67).

Da es sich bei diesen Auffälligkeitsbereichen um eine Abweichung von einer bestimmten Verhaltens- und Leistungsnorm handelt, stellt sich die Frage, wie weit es überhaupt eine allgemein gültige Definition geben kann (vgl. ebd., 65 & 69). So bezieht Schröder beispielsweise das deutsche Bildungssystem bewusst in seine Definition für Lernbehinderung mit ein:

Lernbehinderung wird [...] verstanden als eine derart ausgeprägte, verschärfte Situation negativer Abweichungen im schulischen Lernen, dass die allgemeine Schule, so wie sie im deutschen Bildungssystem existiert, sie nach ihrem Verständnis und Auftrag mit ihren Mitteln und Möglichkeiten (einschließlich zusätzlich aufgewandter Förderung) nicht mehr auf ein erträgliches Ausmaß reduzieren kann und zu tolerieren bereit ist. (Schröder 2000, 95)

Er plädiert außerdem für eine Differenzierung zwischen einer „Lernstörung“, der noch mit Förderung an der allgemeinen Schule (Grund- und Hauptschule)

¹ Eine genauere Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffen ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Für ausführlichere Darstellungen siehe Elbert/Ellinger 2005 und Myschker 2005, 41-46.

begegnet werden kann, und einer „Lernbehinderung“, die den Besuch einer Sonderschule erforderlich macht (ebd., 85). Bei dieser Definition wird also im Vorherein von einem selektiven Schulsystem ausgegangen und der Versuch unternommen, diese Schüler so genau wie möglich in diesem System zu platzieren.

Werning und Lütje-Klose kommen zu dem Schluss:

Lernerschwernisse sind so vielfältig wie die Lebenssituationen der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Das verbindende Element ist das Versagen in der Schule und/oder vielleicht auch das Versagen der Schule. Über Jahrzehnte hat man versucht, eine klare Definition für dieses Phänomen oder besser für diese Phänomene des schulischen Versagens zu entwickeln. Bis heute ist dies jedoch nicht gelungen. (Werning/ Lütje-Klose 2006)

Schon die eindeutige Unterscheidung zwischen dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ verursacht Schwierigkeiten, da es zwischen beiden Bereichen vielfältige Zusammenhänge geben kann und oft nicht „zu erkennen ist, welche Störung am Beginn des Fehlentwicklungs-Prozesses stand, oder ob sich nicht beide Störungen in einem gemeinsamen Prozess manifestierten“ (Myschker 2005, 63; vgl. dazu auch Schröder/ Wittrock et al. 2002).²

Die Frage, welche Kinder und Jugendliche einen Förderbedarf in diesen Bereichen haben, wie sie als förderbedürftig erkannt und ihren Bedürfnissen entsprechend am Besten gefördert werden können, ist also in Deutschland noch nicht endgültig geklärt. Auf Grund der hier aufgezeigten Schwierigkeiten können berechtigte Zweifel entstehen, ob diese Frage sich überhaupt endgültig klären lässt.

Neben den hier genannten Schwierigkeiten begegnen Länder der so genannten Dritten Welt noch zusätzlichen Herausforderungen, wenn es um Kinder mit diesem

² Nach einem Klassifizierungssystem der OECD von 2000 gibt es drei zusammenfassende Behinderungskategorien: „physische und sensorische Behinderungen“, „Lernschwierigkeiten (Lernen, Sprache, Verhalten)“ und „soziale Benachteiligung“. Damit werden Verhaltensschwierigkeiten zu einer Subkategorie von Lernschwierigkeiten, Zusammenhänge mit sozialer Benachteiligung werden hier aber nicht ersichtlich.

Förderbedarf geht. In diesen Ländern „stehen im Mittelpunkt die Schaffung und Sicherung elementarer Versorgungsleistungen (Ernährung, medizinische Versorgung) und die Durchsetzung elementarer Bildungsrechte“ (Opp 2005b, 160).

Artiles stellt fest: „Diese Länder ringen darum, ein Gleichgewicht zu halten zwischen wirtschaftlichem Wachstum – oder zumindest wirtschaftlicher Stabilität – und sozialen Ausgaben“³ (zit. in Artiles/ Csapo/ de Lorenzo 1995, 43).

Sonderpädagogik wird oft als Luxus angesehen, der „gemeinnützigen und philanthropischen Institutionen und Spendern überlassen werden sollte“⁴ (ebd., 44). Dabei sind Schüler mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten im Nachteil. Zum einen wurde Sonderpädagogik bisher nicht als ein Element wirtschaftlicher Entwicklung gesehen, zum anderen werden – wenn überhaupt – dann viel eher Kinder mit schweren, sichtbaren Behinderungen unterstützt. Für diese Kinder ist es schließlich leichter, Spenden zu bekommen, und bei einem Personalmangel sind Pfleger für schwer behinderte Kinder – von deren Erziehung man sich nicht so viel erhofft - leichter zu finden als professionelles Personal für den Umgang mit Kindern mit „leichten Behinderungen“⁵ (vgl. ebd., 43-45). Kinder mit „leichten Behinderungen“ lassen sich schwerer erfassen, und die Zusammenhänge zwischen Armut und diesen Behinderungsformen sind sehr komplex, besonders in „Ländern, in denen Ressourcen rar sind und große Teile der Bevölkerung in Armut leben“⁶ (Artiles/ Csapo/ de Lorenzo 1995, 46). Auch sind Schüler aus ethnischen Minderheiten häufig unter den Schulversagern.

Artiles, Csapo und de Lorenzo beschreiben häufige Probleme der Regelschulen in Entwicklungsländern: fehlender Zugang zur Schule für Kinder und Jugendliche, eine geringe Effektivität der Schule, fehlende Ressourcen, Probleme bei der Umsetzung des Curriculums, Materialmangel, wenig Zeit für das tatsächliche schulische Lernen und ein niedriges Niveau bei der Lehrerausbildung. Folgen dieser Bedingungen sind „niedrige Raten von Schulabschlüssen,

³ Im Original: „these countries struggle to maintain a balance between economic growth – or at lest stability – and investment in social services“

⁴ Im Original: „that should be left to nonprofit and philanthropic institutions and donors“

⁵ Die Autoren beziehen sich mit dem Gebrauch dieses Begriffs auf Artiles und Hallahan: „mild disabilities (e.g., mild mental retardation, learning disabilities, and emotional/behavioral disorders)“ (Artiles/Hallahan 1995, 1).

⁶ Im Original: „countries where resources are scarce and large segments of the population live in poverty“

Grundschulabgänger mit einem zu niedrigen Bildungsniveau, erwachsene Arbeitskräfte mit einem zu niedrigen Bildungsniveau und eine geringe Zahl an Wissenschaftlern“⁷ (ebd., 49). Sie fragen: „Wäre es möglich, zu identifizieren, wer eine besondere Zuwendung braucht, in Bildungssystemen, wo schulisches Versagen das allgemein übliche Leistungsmuster ist?“⁸ (ebd., 47) und vermuten: „... die meisten Kinder mit leichten Behinderungen [...] sind wahrscheinlich unter denen, die nach einer kurzen Zeit die Schule freiwillig abbrechen oder immer wieder Schuljahre wiederholen [...] Schüler mit leichten Lern- und Verhaltensproblemen sehen vermutlich nicht viele Gründe, in einem System zu bleiben, das individuellen Unterschieden gegenüber blind ist und ihnen nicht die Unterstützung gibt, die sie brauchen“⁹ (ebd., 48). Durch den internationalen Konkurrenzdruck sehen sich schließlich Lehrer dazu gedrängt, vor allem diejenigen Schüler zu unterstützen, die nicht schwierig sind zu unterrichten, und ihnen zu möglichst hohen Leistungen zu verhelfen (vgl. ebd., 51).

Artiles, Csapo und de Lorenzo kommen nach diesen Ausführungen zu dem Schluss, dass Länder der Dritten Welt in der Sonderpädagogik „alternative Wege“ finden müssen, bei denen die „lokalen Bedingungen“ in Betracht gezogen werden (ebd., 51). „Das heißt, dass die Definitionen von Behinderung, Sonderpädagogik und allgemeiner Schulbildung nochmals durchdacht und auf lokaler Ebene neu definiert und im Laufe der Zeit angepasst werden müssen, in Abhängigkeit von den sozioökonomischen und technologischen Entwicklungen“¹⁰ (ebd., 52). Letztlich bräuchten diese Länder Schulen, in denen auf alle Kinder und ihre Bedürfnisse liebevoll eingegangen wird, schreiben die Autoren. Artiles, Csapo und de Lorenzo fordern für diesen Prozess, der auf lokaler Ebene von „einheimischen Führern“¹¹ getragen werden soll, „internationale Solidarität und Unterstützung“¹² (ebd.).

⁷ Im Original: „low school completion rates, undereducated primary school completers, an undereducated adult force, and few scientists“

⁸ Im Original: „Would it be possible to identify who needs specialized attention in educational systems where academic failure is the modal pattern of performance?“

⁹ Im Original: „... the majority of mildly disabled children [...] are probably among those who recurrently repeat grades [...] students with mild learning or behavioral problems may not see many reasons for staying in a system that is oblivious to individual differences and does not provide the support they need“

¹⁰ Im Original: „This means that the definitions of disability, special education, and general education will have to be revisited and redefined locally as time and socioeconomic and technological conditions unfold.“

¹¹ „indigenous leadership“

Eine solidarische, internationale Zusammenarbeit und eine Offenheit für eine Anpassung von Definitionen an gegebene Umstände und individuelle Bedürfnisse scheinen jedoch nicht nur im Blick auf Länder der so genannten Dritten Welt relevant.

Opp stellt in Bezug auf die sonderpädagogischen Entwicklungen in den Industrieländern fest:

In Verbindung mit den vielfältigen Förderbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der wachsenden Zahl von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen, Lese-Rechtschreib- und Rechenschwächen, der Kindern [sic!] und Jugendlichen mit gesundheitlichen Problemen, der ansteigenden Zahlen von Kindern mit fötalem Alkoholsyndrom, Kindern, die Missbrauch und Misshandlungen ausgesetzt sind, erscheinen die Behinderungskategorien der Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen antiquiert. Als sonderpädagogische Ordnungskategorien werden sie durch die schiere Zahl der Kinder mit relativ komplexen (sonder)pädagogischen Förderbedürfnissen gesprengt. (Opp 2005b, 161)

Es gibt also offensichtlich Schnittmengen zwischen den pädagogischen Herausforderungen in Entwicklungsländern und denen in Industrieländern. Ideen, die auf lokaler Ebene entwickelt wurden (auch in Ländern der so genannten Dritten Welt), könnten an anderen Orten aufgegriffen und an die gegebenen Bedürfnisse angepasst werden.

In dieser Arbeit soll die schulische Situation von Kindern mit Schwierigkeiten in einem mexikanischen Indianerdorf, San Sebastián¹³, dargestellt werden, als Beispiel eines Ortes, an dem es noch nahezu keine sonderpädagogischen Angebote gibt. Möglichst genau sollen die Herausforderungen dargestellt werden, denen die am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten im Schulalltag begegnen, aber auch die Chancen, die sich dabei auftun oder auftun könnten. Ziel der Arbeit ist es, eine Grundlage zu schaffen für Überlegungen, wie unter solchen

¹² „international solidarity and assistance“

¹³ Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle Namen von Orten und Personen geändert.

Bedingungen auf die besonderen Bedürfnisse von Schülern eingegangen werden kann.

Ich habe mich in diesem Kontext für die Begriffe „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Lernschwierigkeiten“ entschieden. Sie werden von Myschker und Schröder kritisiert, weil sie zu ungenau und allgemein seien und dadurch nicht dazu geeignet, Sonderschüler zu klassifizieren (vgl. Myschker 2005, 42 und Schröder 2000, 79 – 85). Diese Tatsache macht die beiden Begriffe für diese Arbeit allerdings umso brauchbarer, da ja nicht Sonderschüler klassifiziert werden sollen, sondern möglichst breit der Schulalltag von Schülern beschrieben werden soll, die trotz gegebener Schwierigkeiten im Lehr-Lern-Prozess und wahrnehmbaren Abweichungen von Normen bisher nicht sonderpädagogisch erfasst worden sind und auch keine sonderpädagogische Förderung empfangen. Dabei werden wohl unterschiedliche Grade der Ausprägung von Schwierigkeiten erkennbar werden, die auch von den Betroffenen in unterschiedlicher Deutlichkeit wahrgenommen werden – die Begriffe „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Lernschwierigkeiten“ werden in dieser Arbeit als Sammelbegriffe für Schwierigkeiten unterschiedlich starker Ausprägung verwendet.

2. Konzeption der Arbeit

2.1 Der Ansatz: ethnographische Schulforschung

Um ein möglichst umfassendes Bild von der Situation von Schülerinnen und Schülern¹⁴ mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten und ihren Lehrern an dieser Schule zu bekommen, wurde in der vorliegenden Arbeit der Ansatz der *ethnographischen Schulforschung* gewählt. Ethnographische Schulforschung gehört zum Gebiet der Feldforschung und wurde bisher vor allem in den USA betrieben (vgl. Mayring 2002, 55). Delamont und Atkinson definieren sie folgendermaßen: „Forschung über und in Bildungsinstitutionen, die sich gründet auf teilnehmende Beobachtung und/oder ständige Aufnahmen des

¹⁴ Um der besseren Lesbarkeit willen wird im Folgenden die männliche Form verwendet. Dabei sind – wenn nicht anders angegeben – sowohl Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Forscher und Forscherinnen gemeint.

alltäglichen Lebens in einer natürlichen Umgebung“¹⁵ (zit. nach Gordon, Holland und Lahelma 2001, 188). Es wird „eine Vielfalt an Daten gesammelt – hauptsächlich qualitative, aber auch quantitative“¹⁶ (ebd.).¹⁷

Der Forscher hält sich also für einen längeren Zeitraum an der Schule auf und versucht, in dieser Zeit so viele Daten wie möglich zu sammeln. Dabei ist eine wichtige Methode die teilnehmende Beobachtung, aber auch andere Methoden wie Interviews, Gesprächsprotokolle, Dokumentenanalysen und Fragebögen können eingesetzt werden.

Im Kontext der Ethnografie – von der die ethnographische Schulforschung ein Zweig ist - findet also eine *methodologische Triangulation* statt. Die verschiedenen kombinierten Methoden werden dabei vor allem „als eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten Lebensbereich“ gesehen (Flick 2007, 314). Von *impliziter Triangulation* ist dann die Rede, wenn Methoden wie Beobachtung und Befragung sich in der Situation längerer Teilnahme eher spontan ergeben. Aber auch *explizite Triangulation* kann stattfinden, wenn beispielsweise die Beobachtungen im Feld durch den Einsatz von offiziellen Interviews ergänzt werden. Dabei sollten die kombinierten Verfahren als gleichwertig gesehen werden (vgl. Flick 2007, 314).

Lüders betont, dass Ethnographie „als eine flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie zu verstehen“ ist, „die ganz unterschiedliche Verfahren beinhalten [kann]“ (Lüders 2007, 389). Die Flexibilität und Kontextbezogenheit dieser Strategie eröffnet Zugänge zu Daten, die sich mit ausschließlich standardisierten Methoden oder einzelnen qualitativen Verfahren wie Interviews so nicht erschließen lassen.

Das birgt für den Forscher allerdings auch einige nicht zu unterschätzende Herausforderungen. Da er „Interesse an der Insiderperspektive“ hat (Lüders 2007, 391), muss er erst einmal einen Zugang zum Feld bekommen und eine „von den Teilnehmern im Feld akzeptierte Rolle“ übernehmen (Lüders 2007, 392). Dabei ist

¹⁵ Im Original: „Research on and in educational institutions based on participant observation and/or permanent recordings of everyday life in naturally occurring settings“

¹⁶ Im Original: „a range of data is collected – mostly qualitative but also quantitative“

¹⁷ Als Beispiel für ethnographische Schulforschung sei hier eine Studie Tyson genannt: Sie beobachtete acht Monate lang vier Klassen an zwei verschiedenen Schulen mit ausschließlich afro-amerikanischen Schülern je einen Tag in der Woche, analysierte die Schulnoten von 40 Schülern und interviewte sie, ihre Eltern, die Lehrer und die Rektoren. Dabei analysierte sie das Verhalten der Lehrer und die Reaktionen der Schüler im Hinblick auf Prozesse der sozialen Reproduktion in Schulen (vgl. Tyson, 2003).

er gezwungen, sich „den jeweils gelebten situativen Ordnungen und Praktiken gleichsam auszusetzen, anzupassen, in einem gewissen Sinn auch zu unterwerfen“ (Lüders 2007, 391). Das heißt auch, dass er „die Balance zwischen Erkenntnisinteressen und situativen Anforderungen“ aufrechterhalten und sich auf eine „nicht mehr kontrollierbare Vielfalt und Komplexität an Erhebungs- und Feldsituationen“ und somit auf einen „flexible[n] Einsatz unterschiedlicher methodischer Zugänge“ einlassen muss (Lüders 2007, 393). Außerdem setzen die „offenen, teilnehmenden Erhebungsverfahren ... ein großes Vertrauen zwischen Forscher und Forschungssubjekten voraus“ (Mayring 2002, 150).

Oft müssen sich Forscher bei der Ethnographie auf „nachträgliche Protokollierung des [...] Beobachteten und Wahrgenommenen verlassen“ (Lüders 2007, 396).

Bei all dem ist der Forscher selbst „ein zentrales Forschungsinstrument“¹⁸ (Gordon, Holland und Lahelma 2001, 188). Seine Wahrnehmung, seine Interaktion mit den Menschen, die er beobachtet, seine Entscheidungen und seine Kreativität im Umgang mit ungewohnten Situationen fließen in einem bedeutenden Maß in das Ergebnis ein.

Deshalb kann auch – wie insgesamt bei qualitativer Forschung – „nicht der Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit erhoben werden“ (Steinke 2007, 324). Angemessen ist jedoch der „Anspruch auf Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses“ (ebd.), wobei die Dokumentation des Forschungsprozesses eine wichtige Rolle spielt. Diese beinhaltet die Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers, der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontextes, der Daten, der Transkriptionsregeln, der Informationsquellen und der Auswertungsmethoden, und die Dokumentation von Entscheidungen und Problemen (vgl. Steinke 2007, 324 - 325).

Im Folgenden wird nun dargestellt, wie im Rahmen dieser Arbeit vorgegangen wurde.

2.2 Persönliche Hintergründe und die konkrete Vorgehensweise

2.2.1 Persönliche Hintergründe

Mein Vorverständnis als Beobachterin wurde sehr stark davon geprägt, dass ich selbst zwölf Jahre meiner Kindheit und Jugend in Mexiko verbracht habe, acht Jahre davon in einem Totonak-Dorf, wo meine Eltern als Mitarbeiter eines

¹⁸ Im Original “a major instrument of research“

freikirchlichen Gemeindeverbandes tätig waren. Ich habe damals die Dorfschule nicht besucht, sondern mit einem deutschen Fernschulprogramm gearbeitet. Allerdings habe ich als Jugendliche außerschulischen Religionsunterricht für Kinder angeboten und in den Sommerferien gemeinsam mit anderen Mitarbeitern in verschiedenen Dörfern Programme für Kinder gestaltet. Daher hatte ich Kontakt mit Kindern aus vielen verschiedenen Totonak-Dörfern. Dabei bemerkte ich immer wieder Kinder, deren Verhalten von ihren Mitmenschen als sehr negativ gesehen wurde, und denen es auch offensichtlich schwerer fiel, zu lernen. Diese Kinder und die Frage, wie man ihnen helfen kann, bei allen Schwierigkeiten dennoch zu lernen, haben mich schließlich dazu bewegt, nach meinem Abitur in Deutschland Sonderpädagogik der Erziehungshilfe und Lernförderung zu studieren.

In den letzten Jahren habe ich den Kontakt zu Bekannten in der Totonak-Sierra aufrechterhalten und war auch öfters zu Besuch dort. Dabei bekam ich immer wieder Klagen zu hören über eine zunehmende Anzahl an schwierigen Kindern und über eine weite Verbreitung von schulischem Versagen (mit Schuldzuweisungen sowohl gegen die Lehrer als auch gegen die Schüler). So wuchs in mir der Wunsch, diesen Sachverhalt unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten genauer zu untersuchen, mögliche Zusammenhänge und Ursachen zu erkennen, eventuell am Ende sogar Hinweise geben zu können auf sinnvolle Lösungsansätze.

Aus diesem persönlichen Hintergrund ergeben sich auch wichtige Aspekte meiner Perspektive als Beobachterin. Ich spreche fließend Spanisch und kann mich auch ein wenig auf Totonak verständigen. Die Totonak-Kultur und das Leben in der *Sierra* (der Bergregion) sind mir vertraut. Einige der Menschen in dieser Region kennen mich noch von früher persönlich. Als Ausländerin falle ich natürlich in dieser Umgebung bei aller kulturellen Anpassung schon durch mein Aussehen auf. Seit meiner Jugend in Mexiko habe ich nun schon fast 7 Jahre in Deutschland gelebt. Dadurch habe ich eine zusätzliche innere Distanz zu den Dörfern der *Sierra* entwickelt, die mir einen entfremdeten Blick auf das Leben und die Meinungen der Menschen dort erlaubt.

Das erleichtert mir den Zugang zu einer „Objektivität des Randseiters, die sich in multiplen Sichtweisen niederschlägt“ (Lindner, zit. in Honer 2007, S. 202), und die von einem Ethnographen gefordert wird (vgl. Honer 2007, 202). Den Grund für diese „Objektivität“ sieht Lindner „in der Erkenntnis der Grenzen des ‚thinking as

usual'. [Der Randseiter] ist ein Fremdgewordener, der gerade aufgrund soziokultureller Entfremdung die Chance zur Klarsicht hat“ (ebd.). Im Kontext dieser Arbeit kam neben den verschiedenen kulturellen Blickwinkeln, die mir im Lauf der Jahre vertraut geworden sind, auch noch der wissenschaftliche, sonderpädagogische Blickwinkel dazu. Honer stellt dazu fest: „Im reflektierten Wechsel der Bezugsrahmen, der Relevanzsysteme, der Weltsichten kommt das grundstrukturelle ‚Doppelgängertum‘ des Menschen [...] zum Tragen“ (Honer 2007, 203) . Das impliziert allerdings auch, dass man selbst „aus keinem Feld herauskommt, wie man hineingegangen ist“ (ebd.) – der Ethnograph mit seinem Vorverständnis ist also selbst keine feste Bezugsgröße, die Beobachtungen, die er macht, und die Interaktion mit den Menschen im Feld hinterlassen auch bei ihm Spuren.

2.2.2 Der Zugang zum Feld und die Vorgehensweise bei der Arbeit

Der Zugang zum Feld wurde mir dadurch erleichtert, dass ich eine der Lehrerinnen und die Schuldirektorin der Grundschule persönlich kenne. Eine der größten Herausforderungen war die Kontaktaufnahme aus der Entfernung. Ich schickte Bekannten aus dem Dorf E-mails und bat sie, diese an die beiden Lehrerinnen weiter zu geben. Darin erklärte ich ihnen, dass ich neben meinem Studium in Deutschland auch noch gerne lernen würde, wie in Mexiko – unter anderen Bedingungen und in einem anderen Schulsystem – mit Schülern gearbeitet wird, die Probleme beim Lernen und im Verhalten haben, und dass ich deshalb gerne über dieses Thema meine Abschlussarbeit schreiben würde. Von beiden Lehrerinnen bekam ich über diese Bekannten mündliche Zusagen. Maestra Josefa¹⁹, der Lehrerin bei der ich die Unterrichtsbeobachtungen durchführen wollte, schickte ich später noch einmal eine E-mail über einen ihrer Neffen, auf die ich aber keine Antwort bekam. So flog ich schließlich nach Mexiko, ohne irgendwelche Details mit den entsprechenden Lehrerinnen abgeklärt zu haben. Da Maestra Josefa an den Wochenenden nicht im Dorf ist, konnte ich sie erst am Morgen des ersten Tages der Unterrichtsbeobachtung aufsuchen. Sie lud mich zum Frühstück ein und dann gingen wir gemeinsam zur Schule. Im Laufe des Vormittags kam die Direktorin ins Klassenzimmer um mich zu begrüßen.

¹⁹ Die Lehrer in Mexiko werden mit ihrem Vornamen und der Bezeichnung „Maestro/Maestra“ (Lehrer/Lehrerin) benannt und angesprochen.

In diesem Kontext scheint eine Feststellung von Lüders interessant, dass „die Art und Weise, wie man Zugänge gewinnt, meistens schon zentrale Charakteristika des Feldes widerspiegeln“ (Lüders 2007, 392). Mein Aufenthalt an der Schule war auch weiterhin von Spontaneität geprägt (z. B. wurden Interviewtermine spontan auf passendere Zeitpunkte verschoben oder ich erfuhr morgens, dass der Unterrichtstag entfallen würde). Genauso durchgängig war aber auch die Bereitschaft der Lehrer, mich selbstverständlich an ihrem Alltag teilnehmen zu lassen. Den Schülern wurde ich vorgestellt als Lehrerin, die zu Besuch da ist. Bei einem Fest zum „Tag des Lehrers“ durfte ich mit den anderen Lehrern am Programm teilnehmen, mit ihnen an einem Ehrentisch sitzen und schließlich auch mit ihnen essen. Zu Anfang erschienen mir die Lehrer, die mich noch nicht kannten, etwas misstrauisch und zurückhaltend, mit der Zeit wurden sie aber immer offener und waren auch alle bereit, sich interviewen zu lassen.

Insgesamt war ich vier Wochen in Mexiko und habe 3 ½ Wochen am Schulleben der Dorfschule teilgenommen. In dieser Zeit konnte ich weniger Unterrichtstage beobachten als ich erwartet hatte, weil in der 2. Klasse, die ich vor allem beobachtet habe, sieben Unterrichtstage ausfielen (Feiertage, Brückentage, regionale Lehrertreffen und Schülerwettbewerbe). Dafür habe ich auf die Bitte der Lehrerin hin in den letzten 1 ½ Wochen nachmittags Lese- und Schreibunterricht für einige der Schüler mit Schwierigkeiten angeboten und hatte so die Gelegenheit, diese Schüler noch etwas genauer zu beobachten, als das im Rahmen der gesamten Klasse möglich gewesen wäre.

Insgesamt habe ich nach diesen vier Wochen folgende Datenquellen zur Verfügung:

- 8 Unterrichtstage mit Unterrichtsbeobachtung in der 2. Klasse und einzelnen Fotos und Filmsequenzen
- Gedächtnisprotokolle zu Lese- und Schreibunterricht an 7 Nachmittagen mit einigen Schülern
- 1 Unterrichtsbeobachtung in der 1. Klasse
- Mehrere Gedächtnisprotokolle von Gesprächen mit Lehrern und anderen Dorfbewohnern
- teilstandardisierte Leitfaden-Interviews mit allen 7 Lehrern und der Schuldirektorin

- gemalte Bilder von 33 Schülern der 2. Klasse zum Thema „Schule“
- 107 SDQ-Fragebögen zum Verhalten der Schüler, die von sechs Lehrern ausgefüllt wurden
- Notizen zu einem Gespräch mit der Direktorin des Sonderpädagogischen Zentrums im Nachbardorf

Wegen der oben genannten Schwierigkeiten bei der Kommunikation aus der Entfernung war klar, dass ich nach meinem Aufenthalt im Dorf keine weiteren Daten von den betreffenden Personen bekommen würde. Das erhöhte den Druck beim Sammeln der Daten.

Die Beobachtungen und Gedächtnisprotokolle zum Schulunterricht, zum Lese- und Schreibunterricht und zu Gesprächen habe ich in der Form eines Tagebuchs festgehalten. Diese Form schien mir angemessen, da dadurch gut nachvollzogen werden kann, in welchem Kontext diese Gespräche und Beobachtungen zustande gekommen sind. Während des Unterrichts machte ich fortlaufend Notizen, die ich dann nachmittags und an unterrichtsfreien Tagen aus meiner Erinnerung um Details ergänzte. Auch zu den Interviews machte ich handschriftliche Notizen, die ich danach ergänzte. Notizen zu Gesprächen entstanden so bald wie möglich nach einem Gespräch. Mir ist bewusst, dass bei diesem Verzicht auf technische Hilfsmittel durchaus wichtige Daten verloren gehen können. Ich habe mich trotzdem dafür entschieden, um die Daten in einer möglichst natürlichen und für Schüler und Lehrer möglichst vertrauten Situation zu gewinnen. Entgegen diesem Vorsatz habe ich immer wieder versucht, Sequenzen des Unterrichts zu filmen. Das erwies sich allerdings als sehr schwierig, da die Kamera die Aufmerksamkeit der Schüler sehr stark auf sich zog und der Unterricht dadurch meist massiv gestört wurde (abgesehen davon, dass es keinen Winkel im Klassenzimmer gab, von dem aus man hätte alle Kinder auf einmal filmen können). Auch diese Film- und Fotografierversuche wurden im Tagebuch festgehalten.

Außerdem habe ich immer wieder Gedanken und Vermutungen meinerseits in das Tagebuch notiert, um festzuhalten, in welchem Kontext sie entstanden sind. Dabei habe ich sie allerdings durch die Wortwahl ausdrücklich als eigene Gedanken und Vermutungen gekennzeichnet.

Neben diesen Datenquellen werde ich mich bei der Darstellung der Situation von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten in einer Dorfschule in Mexiko im Folgenden auch auf relevante Daten aus anderen Quellen, v. a. aus der wissenschaftlichen Literatur und aus Dokumenten des mexikanischen Bildungsministeriums beziehen.

Sofern im Folgenden keine gesonderten Angaben zur Quelle gemacht werden, wurden die Daten den Tagebucheinträgen, Gesprächsprotokollen und Interviews entnommen. Diese waren ursprünglich der Arbeit in einem Anhang beigelegt. Angesichts ihrer teilweise sehr persönlichen Inhalte wurden sie vor der Veröffentlichung entfernt. Eine ausführliche Darstellung und Auswertung der Ergebnisse findet in der vorliegenden Arbeit statt.

3. Nationale und lokale Hintergründe und Rahmenbedingungen

3.1 Geographische Hintergründe

Geografisch zählt der größte Teil Mexikos zu Nordamerika, wird aber kulturell und sprachlich zu Lateinamerika gerechnet – in Abgrenzung zu Angloamerika (die USA und Canada). Damit nimmt es eine Brückenfunktion ein zwischen den beiden Teilen des amerikanischen Kontinents und gleichzeitig auch zwischen der „Ersten Welt“ und der „Dritten Welt“. Außerdem bildet Mexiko eine Brücke zwischen dem Atlantik und dem Pazifik (vgl. Sommerhoff/ Weber 1999, 11). Mexiko hat eine Fläche von 1972.540 km² (vgl. Internetquelle 1), eine große Nord-Süd-Ausdehnung (die nördlichste Stelle ist von der südlichsten 3080 km entfernt) und gewaltige Höhenunterschiede. Dadurch ist zum einen eine große ökologische Vielfalt gegeben, zum anderen erschwert diese Tatsache die Erschließung großer Teile des Landes erheblich (vgl. Sommerhoff/ Weber 1999, 12).

Mexiko ist in 31 Bundestaaten und einen Bundesdistrikt eingeteilt, die größten Städte sind Mexiko-Stadt, Guadalajara, Puebla, Ciudad Juárez, Tijuana, Monterrey, León und Cuernavaca (vgl. Internetquelle 1).

3.2 Geschichtliche Hintergründe

Zum besseren Verständnis der Situation der Schüler in San Sebastián soll hier ein kurzer Überblick über die Geschichte Mexikos und insbesondere die Geschichte der indigenen Bevölkerung gegeben werden²⁰:

Es wird davon ausgegangen, dass in Süd- und Zentralmexiko schon vor über 3000 Jahren Hochkulturen existierten. Dabei handelt es sich um einen „Komplex zahlreicher eigenständiger Kulturen [...], die zu verschiedenen Zeiten von unterschiedlichen Zentren ausgegangen sind und in mehreren Regionen geblüht haben“ (vgl. Sommerhoff/Weber 1999, 71). Als der Spanier Hernán Cortés 1519 nach Mexiko kam, herrschten die Méxica - auch „Azteken“ genannt - in Zentralmexiko über ein großes Tributimperium. Innerhalb von zwei Jahren gelang es Cortés durch ein „brutales, entschlossenes und überlegtes Vorgehen“ (ebd., 81), die Azteken zu besiegen und die Herrschaft über Zentralmexiko zu übernehmen. Das ambivalente Verhältnis, das Mexikaner heute zu diesem Ereignis haben, wird deutlich am Text einer Gedenktafel am Platz der drei Kulturen in Mexiko-Stadt: „Tlatelolco, heroisch verteidigt von Cuauthémoc²¹, fiel am 13. August 1521 in die Hände von Hernán Cortés. Es war weder ein Sieg noch eine Niederlage, sondern die schmerzhafteste Geburt des Mestizenvolkes, das heißt, der Mexikaner von heute“ (zit. nach Sommerhoff/Weber 1999, 83).

Die Geschichte des Vizekönigreichs Neuspanien wird in der mexikanischen Geschichtsschreibung eher vernachlässigt (ebd.). Dennoch liegen in dieser Zeit die Wurzeln von vielen gesellschaftlichen Entwicklungen, die ihren Schatten bis in die heutige Zeit werfen.

In dieser Epoche wurde Mexiko offiziell katholisch, allerdings entstand dabei eine synkretistische Mischung aus dem spanischen Katholizismus und dem indianischen Götterglauben, die bis heute den mexikanischen Katholizismus ausmacht (vgl. Kruip 2004, 150 – 151).

²⁰ Im Rahmen dieser Arbeit kann dieser Überblick tatsächlich nur sehr grob ausfallen. Für eine vertiefende Beschäftigung mit dem Thema aus verschiedenen Perspektiven seien an dieser Stelle folgende Werke empfohlen:

Alvear Acevedo, C.: *Historia de México*, México: Limusa, 2006.

Hamnett, B.: *A Concise History of Mexico*. Cambridge: CUP, 1999.

Sommerhoff, G./ Weber, C.: *Mexiko. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999.

In dieser Arbeit beziehe ich mich vor allem auf die Darstellung von Sommerhoff und Weber, da ihr Umfang und ihre Ausführlichkeit dem Anliegen der Arbeit angemessen sind.

²¹ Eigentlich hieß der aztekische Herrscher Cuauhtémoc, Sommerhoff und Weber verwenden aber die oben zitierte Schreibweise.

Das Vizekönigreich (1535 – 1822) sollte nach den Gesetzen des spanischen Mutterlandes operieren, in Wirklichkeit gab es aber ein „verwirrendes Nebeneinander, Ineinander und Miteinander von formellen und informellen Herrschaftsstrukturen“ (ebd, 92). Die Gesellschaft Neuspaniens hatte eine ausgeprägte soziale Schichtung: An der Spitze standen die *Gachupines*, die in Spanien geboren waren, danach kamen die in Neuspanien geborenen Spanier, die *Criollos*. Die *Mestizos* („Mischlinge“) bildeten die untere Mittelschicht. Ganz unten in der Gesellschaft standen die *Indígenas*. Sie wurden wie unmündige Kinder behandelt und galten in den Augen der oberen Schichten noch weniger als die schwarzen Sklaven, da sie keinen Handelswert besaßen (vgl. Masferrer Kan 1996, 275). Im 16. Jahrhundert starben 80 – 95 % der indigenen Bevölkerung²² durch die „unmenschlichen Ausbeutungsmethoden oder das Auftreten von Krankheiten, gegen die die Indianer keine Abwehrkräfte besaßen“ (ebd.).

Die Indianer wurden in neuen Ortschaften zusammengeführt. Dadurch konnte gutes Land den Europäern übergeben werden, und die Indianer konnten besser überwacht werden. Das bot ihnen aber jeweils auch die Möglichkeit, „sich als ethnische Gruppe bis in die Gegenwart zu behaupten“ (ebd., 276).

Im 18. Jahrhundert gab es Entwicklungen in Europa, die in Neuspanien für immer mehr Widerstand sorgten und das spanische Mutterland zur Last werden ließen (vor allem das Aussterben der Linie der Habsburger, die Machtübernahme in Spanien durch die Bourbonen, zu hohe finanzielle Forderungen an Neuspanien). Am 15. September 1810 rief der Priester Miguel Hidalgo die Unabhängigkeit Mexikos von Spanien aus und löste damit eine Massenbewegung der armen Landbevölkerung aus. Diese Bewegung wurde allerdings von den oberen Bevölkerungsschichten bekämpft, Hidalgo hingerichtet. Als aber 1820 in Spanien die Revolution ausbrach, schlossen diese Bevölkerungsschichten mit den übriggebliebenen Vertretern der Bewegung von Hidalgo und anderen Unabhängigkeitskämpfern ein Zweckbündnis, und es wurde 1821 ein Vertrag unterzeichnet, nach dem Mexiko eine unabhängige Monarchie werden sollte. Schon 1823 wurde jedoch der mexikanische Kaiser zur Abdankung gezwungen

²² Zu Fragen der politisch korrekten Bezeichnung der Indianer siehe Ewald 2004, 61. Da in Mexiko offiziell der Begriff „indígena“ (indigen) gebräuchlich ist und in einigen bedeutenden deutschen wissenschaftlichen Werken die Bezeichnung „Indianer“ verwendet wird (vgl. Briesemeister/ Zimmermann 1996), werde ich in dieser Arbeit beide Begriffe verwenden, je nachdem, ob ich mich auf die Bevölkerungsgruppe oder einzelne Personen beziehe.

und Mexiko wurde mit einer neuen Verfassung eine Bundesrepublik mit einem Präsidenten (vgl. Sommerhoff/ Weber 1999, 96 - 97).

Die Jahre 1824 bis 1855 waren geprägt von politischer und wirtschaftlicher Instabilität (die Regierung wechselte 48mal) und von massiven Landverlusten (Mexiko verlor über die Hälfte seines Territoriums an die USA) (ebd., 98).

Die Jahre von 1855 bis 1861 werden „La Reforma“ genannt. 1857 bekam Mexiko eine neue Verfassung, nach der Staat und Kirche getrennt und die Zivilehe und staatliche Schulen eingeführt wurden. Die alte Feudalordnung wurde beseitigt. Das führte allerdings nicht wie erwartet zu einer breiteren Streuung des Eigentums sondern zu einer Anhäufung von Großgrundbesitz bei verhältnismäßig wenigen. Einer der Hauptverantwortlichen für die Reformen war Benito Juárez, der bisher einzige Präsident Mexikos indianischer Abstammung. Leider brachten die Reformgesetze der indigenen Bevölkerung eher Nachteile (vgl. Masferrer Kan 1996, 176 – 277).

In den Jahren nach den Reformen wurde Mexiko aufgrund der hohen Auslandsverschuldung von den Franzosen eingenommen und konnte nur mit der Unterstützung der USA von Juárez und seinen Truppen zurückerobert werden (vgl. Sommerhoff/Weber 1999, 100 – 101).

Eine gewisse politische Stabilität erreichte Mexiko erst zwischen 1876 und 1910. Diese Epoche wird nach dem sie bestimmenden Politiker Porfirio Díaz das „Porfiriato“ genannt und kann als „Entwicklungsdiktatur“ bezeichnet werden (vgl. Sommerhoff/Weber 1999, 101). Díaz orientierte sich bei der wirtschaftlichen Modernisierung sehr stark am europäischen Ausland und gab ausländischen Unternehmern große Zugeständnisse. Schließlich nannte man ihn sogar „den Vater der Ausländer und Stiefvater der Mexikaner“ (Miller-Baily/Nasatir zit. in Sommerhoff/Weber 1999, 102). In dieser Zeit verschlechterte sich die Lage der breiten Masse.

So kam es 1910 zu einer Revolution, an der sehr verschiedene gesellschaftliche Gruppen beteiligt waren. Was sie einte, war die Ablehnung des Díaz-Regimes. Auch unter den Revolutionären gab es heftige bewaffnete Konflikte. 1917 wurde eine neue Verfassung ausgearbeitet, die dem Staat weit reichende Eingriffsmöglichkeiten einräumte. Die Zeit von 1920 bis 1934 wird als „spätrevolutionäre Konsolidierung“ bezeichnet. Unter dem Präsidenten Lázaro Cárdenas wurden 1934 bis 1940 einige Reformen durchgeführt, bei denen

tatsächlich die breiten Bevölkerungsschichten in den Mittelpunkt des Interesses rückten (ebd., 108). Seit dieser Zeit wurde bis 1994²³ auch kein Präsident oder Präsidentschaftskandidat mehr ermordet, alle Präsidenten beendeten ihre 6jährige Amtszeit regulär und beachteten das Verbot der Wiederwahl.

Von 1929 bis 2000 waren die Präsidenten Mitglieder der Partei PRI (*Partido Revolucionario Institucional* – die Partei der institutionalisierten Revolution), es konnte also de facto von einem Einparteiensystem gesprochen werden. Gegen Ende der achtziger Jahre wurden Vorwürfe des Wahlbetrugs lauter, im Jahr 2000 wurde erstmals ein Präsident der bisherigen Oppositionspartei PAN gewählt (vgl. Internetquelle 2), „der damit die siebzig Regierungsjahre der vorher dominierenden Partei beendete“²⁴ (Alvear Acevedo 2006, 320).

Die Geschichte Mexikos ist also geprägt von vielen Kriegen und inneren Kämpfen, von undurchschaubaren Herrschaftsverhältnissen, politischer Instabilität und sozialer Ungleichheit. Mexiko wurde als Land immer wieder vom Ausland bedrängt und ausgenutzt. Einige dieser Ereignisse, wie z. B. der Landverlust an die USA, sind den Mexikanern weiter in schmerzhafter Erinnerung (vgl. Hamnett 1999, V).

Ein weiteres Merkmal der mexikanischen Geschichte ist allerdings auch der wiederholte Versuch, aus den verschiedenen Bevölkerungsgruppen ein starkes, geeintes Volk zu machen, dass den Herausforderungen der Zukunft – auch im internationalen Kontext - gewachsen ist.

3.3 Gesellschaftliche Hintergründe

Die Revolution (1910 – 1920) hat in Mexiko ein ausgeprägtes Nationalbewusstsein über alle sozialen Grenzen hinweg geschaffen. Die sozialen Grenzen an sich sind aber bis heute geblieben. Noch immer sind Vermögen und Einkommen sehr ungleich verteilt. Nach Angaben des INEGI²⁵ verfügten im Jahr 1992 die 20 % reichsten Haushalte Mexikos über 54,2 % der Einkommenssumme, die 20 % ärmsten Haushalte über 4,3 % (vgl. Sommerhoff/ Weber 1999, 122).

²³ In diesem Jahr fand die Ermordung des Präsidentschaftskandidaten Luis Donaldo Colosio statt.

²⁴ Im Original: „... terminando con setenta años de gobierno del partido antes dominante.”

²⁵ INEGI: *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática* – Nationales Institut der Statistik, Geografie und Informatik

Seit den fünfziger Jahren fand in Mexiko eine massive Urbanisierung statt. Heute leben mehr als 74,6 % der Bevölkerung in den Städten (vgl. Braig 2004, 280). Eine wichtige Rolle spielt auch die Migration in die USA. Dort lebten 1997 über 7,3 Millionen Mexikaner. In diesen Angaben sind allerdings die vielen so genannten *indocumentados* nicht erfasst (ebd.). Für die mexikanische Wirtschaft hat diese Migrationsbewegung Vorteile: Der Arbeitsmarkt wird entlastet und die Geldüberweisungen der Migranten an ihre Familien in Mexiko gehört zu einer der wichtigeren Deviseneinnahmen des Landes (ebd., 281).

Die mexikanische Industrialisierung hat – trotz eines dynamischen Industrialisierungsprozesses in den vierziger bis achtziger Jahren (vgl. Imbusch 1996, 252) - in der Entwicklung des Landes keine so große Rolle gespielt wie in einigen europäischen Staaten. Oft wird von einer „vorgezogenen Tertiarisierung“ gesprochen. In den neunziger Jahren arbeiteten 52,9 % der Beschäftigten im tertiären Sektor (Dienstleistungen und Handel), 24,5 % im sekundären Sektor und 22,6 % im primären Sektor. Dabei sind informelle Beschäftigungsformen sehr weit verbreitet, seit den achtziger Jahren wuchsen sie sogar stärker als die formellen (Braig 2004, 282). Beschäftigte im informellen Bereich haben keine festen Arbeitsplätze und keine Sozialversicherung. Imbusch stellt fest: „Etwa die Hälfte der Erwerbsbevölkerung ist prekären Arbeits- und Lebensbedingungen ausgesetzt“ (Imbusch 1996, 265).

Seit den neunziger Jahren werden zur Bekämpfung der Armut präsidiale Sonderprogramme eingesetzt, um die Grundversorgung der Bevölkerung zu sichern. Mit jedem neuen Präsidenten wechselte das Programm seinen Namen und es gab Veränderungen im Konzept und in der Finanzierung.²⁶ In der derzeitigen Regierungsperiode heißt das Programm *Oportunidades* (übersetzt „Gelegenheiten“).

Mexiko ist das größte spanischsprachige Land auf der Welt (vgl. Zimmermann 2004, 422). Im Jahr 2005 hatte Mexiko 108 Mio. Einwohner (vgl. Internetquelle 2). Es wird davon ausgegangen, dass 8 % - 10 % der Einwohner Indianer sind. Sichere Angaben gibt es nicht. Das liegt unter anderem daran, dass man sich nicht einig ist, welche Kriterien jemand zu erfüllen hat, um als Indianer zu gelten. Oft wird von den Sprachkenntnissen einer Indianersprache ausgegangen. Das schließt aber diejenigen Indianer aus, die ihre Sprache nicht mehr beherrschen.

²⁶ Für eine genauere Darstellung der Hintergründe zu den Programmen und ihrem Zusammenhang mit der Sozialversicherung siehe Braig, 2004.

Auf der anderen Seite gibt es Mestizen, die eine indigene Sprache als Zweitsprache sprechen (vgl. Masferrer Kan 1996, 272 - 273). Insgesamt sind 62 indigene Sprachen 2003 offiziell als „Nationalsprachen“ anerkannt worden (vgl. Internetquelle 2); je nachdem, welche Kriterien man anlegt, kommt man auch auf höhere Zahlen. Einige Ethnologen zählen sogar 290 Sprachen (vgl. Zimmermann 2004, 421). Die größte ethnische Gruppe ist die der Nahuas. Sie leben in 12 Bundesstaaten Mexikos und sind ethnisch gesehen die Nachfahren der Azteken (vgl. Masferrer Kan 1996, 286). Im Jahr 2000 wurden 1.448.936 Menschen gezählt, die diese Sprache sprechen.

San Sebastián, das Dorf in dem die Untersuchung zu dieser Arbeit stattfand, ist ein Totonak-Dorf. Die Totonaken siedeln in der *Sierra Norte* (Gebirgskette) im Bundesstaat Puebla und im Zentrum vom Bundesstaat Veracruz (ebd., 288). Es wurden 240.034 Totonak-Sprecher gezählt, davon 87,93 % zweisprachige (vgl. Zimmermann 2004, 423).

Viele der Indianersprachen sind vom Aussterben bedroht. Das hängt zum einen mit der Ausbreitung des Schulsystems und des Unterrichts in Spanisch zusammen, zum anderen mit dem Ausbau der Verkehrswege, mit den Migrationsbewegungen in die Städte und in die USA und mit den Empfangsmöglichkeiten der Massenmedien (ebd., 427). Die Indianersprachen versprechen dem Einzelnen in der Gesamtgesellschaft immer weniger Nutzen. Schließlich ist den Indianern von den spanischsprachigen Teilen der Bevölkerung bis in die Gegenwart hinein immer wieder signalisiert worden, dass sie minderwertig sind. Ihre Sprachen werden damit – als Symbol ihrer Identität – auch entwertet (vgl. Zimmermann 2004, 432).

Masferrer Kan gibt zwei Gründe dafür an, dass der Großteil der indigenen Bevölkerung in extremer Armut lebt: Zum einen als Folge der strukturellen Lebenssituationen - sie produzieren „in kleinbäuerlichen Wirtschaftsformen in Abhängigkeit der von Mestizen kontrollierten Wirtschaftsstruktur“ (Masferrer Kan 1996, 279) - zum anderen, weil sie eine diskriminierte Minderheit sind und „vom Rest der Gesellschaft absolut an den Rand gedrängt und ignoriert“ werden (ebd.).

3.4 Das mexikanische Bildungssystem

Dass es massive gesellschaftliche Unterschiede gibt, ist den Mexikanern bewusst. Diese Unterschiede werden auch im Bildungssystem sichtbar. Eines der

wichtigsten Ziele des Bildungsministeriums ist es, diese Unterschiede abzubauen (vgl. SEP 1994a, 2).

Im Folgenden sollen nun einige wichtige Aspekte des mexikanischen Bildungssystems dargestellt werden. Auf eine umfassendere Darstellung muss im Kontext dieser Arbeit leider verzichtet werden.

3.4.1 Wichtige Einflüsse auf die Entwicklung des Bildungssystems

Bildung hatte seit der Unabhängigkeit von Spanien immer einen besonderen Stellenwert. Dabei ging es vor allem um die „Formung einer nationalen, kulturellen Identität der Mexikaner“ (Deutscher 1996, 636). Außerdem wurde die Bildung als Antrieb für die Entwicklung des ganzen Landes gesehen (vgl. Pries 1992, 35).

Im 19. Jahrhundert kamen fünf Funktionsmerkmale des Bildungswesens zustande, die auf den Reformgesetzen des Jahres 1867 beruhen:

Der Monopolanspruch des Staates beim Aufbau des Bildungswesens,

das Ziel der Einheit der Nation,

die soziale Integration durch Bildung,

die Vereinheitlichung des Bildungswesens und der Lehrpläne und

die Laisierung des Bildungswesens (vgl. Deutscher, 1996, 637).

Nach der Revolution wurden diese Funktionsmerkmale erst richtig zur Entfaltung gebracht (ebd., 639). In der Revolutionsverfassung wurde die allgemeine Schulpflicht gesetzlich festgelegt (ebd., 638).

Im Jahr 1921 wurden Wanderlehrer in abgelegene Dörfer geschickt. Sie hatten selbst meist nur eine dreijährige Elementarausbildung, waren aber dafür mit dem Leben auf dem Land vertraut und konnten den Dorfbewohnern auch praktische Fertigkeiten beibringen. Aus ihren Zentren entwickelten sich mit der Zeit regionale pädagogische Hochschulen (vgl. Deutscher 1996, 639).

In der Zeit nach der Revolution war für die Entwicklung des Bildungssystems die Person des Erziehungsministers Vasconcelos maßgebend, der anstrebte, „dass sich die Völker Lateinamerikas [...] zu einer Einheit zusammenschließen“, als „umfassende, ethnisch geschlossene Gemeinschaft“, die sich so von Nordamerika abgrenzen sollte (Deutscher 1996, 639). Das Ziel für die indigene Bevölkerung war – zu ihrer eigenen Rettung – nach der Revolution die „Akkulturation und Assimilation an die mexikanische Nationalität“ (Masferrer Kan 1996, 277).

3.4.2 Struktur des Bildungssystems

In Mexiko wird das Bildungssystem in sechs Abschnitte (*niveles*) unterteilt:

- *educación inicial* – eine Betreuung für Kinder zwischen 45 Tagen und 5.11 Jahren, „Kinder von arbeitenden Müttern“ (SEP 1994b, 2),
- *educación preescolar* – der freiwillige ein- bis dreijährige Besuch einer Vorschule,
- *educación primaria* - eine sechs Jahre umfassende Grundschule
- *educación secundaria* – eine Mittelschule mit der Dauer von drei Jahren,
- *educación media superior* – innerhalb von drei Jahren bekommen die Schüler entweder im *bachillerato profesional medio* eine Art Berufsausbildung oder werden im *bachillerato general* auf ein weiterführendes Studium vorbereitet,
- *educación superior* – ein Studium, das mit einem Bachelor, Master oder Dokortitel abgeschlossen werden kann (vgl. SEP 1994b, 2-4).

Die Schulpflicht gilt für die *primaria* und die *secundaria*.

3.4.3 Fortschritte und Herausforderungen im mexikanischen Bildungssystem

Die Analphabetenrate ist im letzten Jahrhundert massiv zurückgegangen. Im Jahr 1920 waren noch mehr als 70 % der Bevölkerung Analphabeten (vgl. Deutscher 1996, 638), 1950 waren es noch 44,1 % und 1970 lag der Anteil nur noch bei 23,8 % (ebd., 642). Nach offiziellen Angaben waren es 1990 12,7% der Bevölkerung im Alter über 6 Jahren (vgl. SEP 1994c, 18) und ca. 8% der Bevölkerung im Jahr 2005 (vgl. INEE 2006, 232).

Trotz dieser Fortschritte steht das mexikanische Bildungssystem noch vor massiven Herausforderungen. In einem offiziellen Bericht der Regierung von 1989 hieß es: „Etwa 300.000 Kinder, 2 % der Gesamtheit aller Kinder, haben keinen Zugang zu einer Schule, nahezu 880.000 Schüler verlassen jedes Jahr vorzeitig die Grundschule und 1.700.000 Kinder zwischen zehn und vierzehn Jahren sind nicht in Schulen eingeschrieben. Nur 54 % der 14.6 Mio. Schüler schließen die Grundschule in sechs Schuljahren ab“²⁷ (SEP 1994d, 2). Von diesen Problemen

²⁷ Im Original: „Cerca de 300 mil niños, 2 % del total, no tienen acceso a la escuela. Cerca de 880 mil alumnos abandonan cada año la educación primaria y un millón 700 mil niños de diez a catorce años de edad no están matriculados. Solo el 54 % de los 14.6 millones de alumnos concluyen sus estudios de primaria en seis años.“

waren besonders ländliche und indigene Ortschaften betroffen: „In den ländlichen und indigenen Ortschaften schlossen nur 20 von hundert Kindern die Grundschule innerhalb von sechs Jahren ab“²⁸ (ebd.).

Es wurden von Seiten der Regierung mehrere Programme ins Leben gerufen, um diesen Problemen entgegenzuwirken. Eines der bekanntesten ist der CONAFE (*Consejo Nacional de Fomento Educativo* – der Nationale Rat zur Förderung von Bildung). Dabei werden junge Menschen nach Abschluss der *secundaria* oder des *bachilleratos* in einem Sommerkurs vorbereitet und dann in ein abgelegenes Dorf ohne Grundschule geschickt, um eine jahrgangsübergreifende Klasse zu unterrichten. Wenn sie das ein Jahr getan haben, bekommen sie vom Staat ein Stipendium für ein beliebiges Studium. Auf diese Weise wird versucht, dem massiven Lehrermangel in ländlichen Gebieten entgegenzuwirken (vgl. SEP 1994d, 3).

Im Bericht des INEE (*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* – das Nationale Institut für die Evaluation der Bildung) zum Jahr 2006 wird festgestellt, dass bemerkenswerte Fortschritte gemacht worden sind, was beispielsweise das Wiederholen von Klassen in der Grundschule angeht (um 1970 herum waren 25 % aller Schüler betroffen, 2006 nur noch 5 %). Auch die frühzeitigen Schulabbrüche haben sich in der Grundschule nach diesen Angaben auf 1 – 2 % reduziert. Für die *secundaria* (Mittelschule) sind die Werte in beiden Bereichen bedeutend schlechter (vgl. INEE 2006, 232).

Das INEE relativiert allerdings einige seiner Statistiken selbst. So sind nahezu durchweg über hundert Prozent aller Kinder zwischen sechs und elf Jahren in einer Grundschule eingeschrieben (im Schnitt 105,2 %) – was nicht sein kann, da nicht mehr Kinder eine Schule besuchen können als im Land leben. Dass INEE erklärt diese Unstimmigkeit mit einer Kombination aus einer Unterschätzung der Bevölkerung und einer Überschätzung der Einschreibungen an Schulen (vgl. ebd., 54 – 55). Wie weit solche Unter- und Überschätzungen auch bei den oben zitierten Ergebnissen zum Wiederholen von Klassen und zu Schulabbrüchen eine Rolle gespielt haben, lässt sich schwer überprüfen.

²⁸ Im Original: “En las zonas rurales e indígenas sólo 20 de cada cien niños concluían la educación primaria en seis años.”

Der Bericht stellt außerdem fest: „Das Konzept der Qualität kann nicht getrennt werden von dem der Gleichheit, da man eine ungleiche Bildung nicht für gut halten kann“²⁹ (ebd., 229), und kommt zu dem Schluss, dass die Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Gruppen der mexikanischen Gesellschaft in der Bildung weiterhin bestehen (vgl. INEE 2006, 231) und sich die Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen, zumindest was Schulabbrüche angeht, sogar noch vergrößert haben (ebd., 57) – „die alten Gräben bleiben“³⁰ (ebd., 231).

3.4.4 Bildung für die indigene Bevölkerung

Seit der Festlegung des obligatorischen und kostenlosen Besuchs der öffentlichen Grundschulen in der Verfassung von 1917 bemüht man sich, dieses Ziel auch für die indigene Bevölkerung zu verwirklichen. Im Jahr 1921 wurde innerhalb des Erziehungsministeriums eine Abteilung für die Erziehung und Kultur der Indianer eingerichtet. Ein zentrales Konzept bei der Schulbildung für die indigene Bevölkerung war seit der Revolution das der *castellanización*: Die Indianer sollten alphabetisiert werden und gleichzeitig die spanische Sprache lernen. Alphabetisierung bedeutete automatisch Alphabetisierung auf Spanisch. Später wurde von einigen Pädagogen die Alphabetisierung in der Indianersprache mit anschließendem Erlernen von Spanisch vorgeschlagen. Diese „indirekte“ Methode konnte sich aber gegenüber der ersten, „direkten“ nicht durchsetzen (vgl. Zimmermann 2004, 428).

1926 wurde die *Casa del estudiante indígena* in Mexiko-Stadt gegründet, um Indianer als Lehrer auszubilden. Unter Präsident Cárdenas wurde erstmals eine relativ unabhängige Indianerinstitution gegründet, das DAAI (*Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas*). Das *Summer Institute of Linguistics*, eine US-amerikanische christliche linguistische Organisation, kooperierte in dieser Zeit mit dem Erziehungsministerium und arbeitete daran, Indianersprachen zu verschriftlichen. Es wurde die Möglichkeit einer Alphabetisierung in den Indianersprachen diskutiert (vgl. ebd., 429). Zu Cárdenas' Regierungszeit nahm auch die Zahl der Alphabetisierungskampagnen im Land stark zu (vgl. Cabrera/Lezama 1996, 242).

²⁹ Im Original: “El concepto de calidad no puede dissociarse de la equidad, ya que no puede considerarse buena una educación desigual.”

³⁰ Im Original: „...las brechas ancestrales permanecen.“

1948 wurde das vom Erziehungsministerium unabhängige INI (*Instituto Nacional Indigenista*) gegründet, das dem Konzept der zweisprachigen Schulerziehung folgte. 1963 wurden die Schulen des INI von der SEP (*Secretaría de Educación Pública* – das Erziehungsministerium) übernommen (ebd.).

1976 begann mit den Ersten Nationalen Kongress der Indianischen Völker ein Wandel in der Politik der mexikanischen Regierung, mit dem der indigenen Bevölkerung ein gewisses Mitspracherecht und eine aktive Rolle bei der Festlegung der Hilfsprogramme zugesprochen wurde (Masferrer Kan 1996, 282).

Am Prinzip der *castellanización* wird bis heute festgehalten, allerdings wird inzwischen versucht, die indigenen Sprachen auch zu fördern, als Unterrichtssprache und als Schriftsprache (Zimmermann 2004, 430).

Seit 1992 existiert ein Absatz in der mexikanischen Verfassung, der die Indianersprachen schützt. Dem Artikel 4 wurde der Absatz hinzugefügt: „Die mexikanische Nation ist multikulturell, und die historische Grundlage dieser Multikulturalität bilden die indigenen Völker. Das Gesetz schützt und fördert die Entwicklung ihrer Sprachen, Kulturen, Gebräuche, Sitten, Ressourcen und spezifischen sozialen Organisationsformen und garantiert ihren Mitgliedern den wirksamen Zugang zur staatlichen Rechtsprechung...“ (zit. nach Masferrer Kan 1996, 283).

Seit zwei bis drei Jahren wird nun auch das Sprechen und Schreiben von indigenen Sprachen in die Benotung der Schulleistung aufgenommen und Kinder, die Texte in ihrer indigenen Sprache verfassen, können damit nationale Wettbewerbe gewinnen. Allerdings lernen die Schüler weiterhin gleichzeitig das Lesen und Schreiben und die spanische Sprache, vor allem diejenigen, die nicht die zweisprachige Vorschule besucht haben. Sie benutzen die offiziellen, spanischen Schulbücher, die im ganzen Land verpflichtend sind. Daneben gibt es Lesebücher in 20 indigenen Sprachen (vgl. SEP 1994d, 7). Die bringen allerdings ganz eigene Probleme mit sich: Im Totonak gibt es beispielsweise von Dorf zu Dorf starke Unterschiede im Vokabular, so stark, dass ein Wort in einem Dorf normal gebräuchlich ist, in einem anderen aber als Schimpfwort gilt. Statt also die Schulbücher zu verwenden, ziehen viele Lehrer es vor, selbst Sätze auf die Tafel zu schreiben. Oft sind allerdings die Lehrer aus anderen Dörfern als die Schüler und in den Kollegien gibt es Uneinigkeiten über den richtigen Gebrauch der

Sprache. Außerdem sehen einige Eltern auch nicht ein, dass ihre Kinder das Schreiben von Totonak lernen sollen.

Das Erziehungsministerium ging 1994 allerdings davon aus, dass diese – damals neuen - Bücher die Umsetzung der zweisprachigen Bildung ermöglichen würden, vor allem in bisher monolingualen Dörfern, da die Lehrer nun nicht mehr parallel das Sprechen, Lesen und Schreiben in Spanisch beibringen müssten, das sich in hohen „Abbruch- und Wiederholungsraten bemerkbar macht“ bei Schülern, die „im allgemeinen nicht weiter komm[en] als die ersten zwei Klassen, [...] ein unsicheres Spanisch lernen, es selten schaffen, zu lesen und zu schreiben und unter einer Verschlechterung ihrer eigenen Muttersprache leiden“ (SEP 1994d, 7). Dass die Bücher allein eine Verbesserung dieser Situation nicht leisten können, wurde im vorherigen Absatz dargestellt. Sie können aber als Symbol für eine positive – wenn auch langsame – Entwicklung gesehen werden, hin zu mehr Wertschätzung für die indigenen Kulturen und Sprachen.

Eine solche Entwicklung ist dringend nötig, vor allem auf einer breiten gesellschaftlichen Basis, und nicht nur in den Gesetzen. Liebel und Gomezjara beschreiben die Wertkonflikte indigener Jugendlicher im Kontakt mit dem Rest der Gesellschaft:

Sie sehen nicht nur positive Erinnerungen und Traditionen in Frage gestellt, sondern erleben zudem, ebenso wie ihre Eltern, eine rassistische Entwertung ihrer ganzen Person. Das beginnt nicht erst im Falle der Emigration in die Stadt, sondern bereits durch die Konfrontation mit der Schule [...] Selbst dann, wenn sich ein junger *indio* den nationalen Wertmaßstäben unterwirft, erfährt er, dass [...] er in der hauptsächlich von den Mestizen und der Oberschicht getragenen Nationalgesellschaft nicht erwünscht ist. (Liebel/ Gomezjara 1996, 412)

Es stellt sich die Frage, wie weit diese Konflikte nur durch Veränderungen in der Bildung von indigenen Kindern und Jugendlichen gelöst werden können, und ob auf diese Problematik nicht genauso dringend im Unterricht an nicht-indigenen Schulen eingegangen werden müsste.

3.4.5 Sonderpädagogik in Mexiko³¹

Die Anfänge der Sonderpädagogik in Mexiko können zurückgeführt werden auf Institutionen, die im 19. Jahrhundert gegründet wurden für „sozial Unangepasste, Taubstumme und Blinde“ (SEP 2004, 11). 1890-1891 fand der Nationale Kongress Öffentlicher Bildung statt, auf dem festgestellt wurde, dass mehr Schulen für diese Zielgruppen eröffnet werden müssten (vgl. ebd.).

1925 wurde innerhalb des Erziehungsministeriums die Abteilung für Psychopädagogik und Hygiene eingerichtet, um wissenschaftliche Erkenntnisse über die Entwicklung der mexikanischen Schüler zu erlangen. Dieser Abteilung wurden die Sonderschulen unterstellt (vgl. Backhoff/ Larrazolo und Romano 1995, 141).

Im Laufe der nächsten Jahrzehnte wurden immer mehr verschiedene Kategorien von Behinderungen festgelegt. Außerdem begann man, Lehrer mit sonderpädagogischer Spezialisierung auszubilden. Im Jahr 1942 wurde ein Gesetz erlassen (*„La Ley Orgánica de la Educación Pública“*), das die Gründung von sonderpädagogischen Hochschulen ermöglichte. Mit der Differenzierung der Behinderungsarten kamen auch immer mehr mögliche sonderpädagogische Spezialisierungen dazu (vgl. SEP 2004, 11 - 13).

1970 wurde die „Dirección General de Educación Especial“ gegründet, die ein Teil des Subministeriums für Elementare Bildung ist. Die Funktionen dieser Abteilung sind es, sonderpädagogische Dienste zu „planen, organisieren, kontrollieren und evaluieren [...] sowie die Weiterentwicklung der Sonderpädagogik in der ganzen mexikanischen Republik voranzutreiben“³² (Backhoff/ Larrazolo und Romano 1995, 143).

1984 wurden die sonderpädagogischen Dienste in zwei Gruppen unterteilt: Die unerlässlichen und die ergänzenden. Damit gibt es auch zwei Gruppen von Behinderten: Zum einen gibt es diejenigen, die in einer besonderen Einrichtung beschult und betreut werden müssen. Dazu gehören Menschen mit schwerer geistiger oder sprachlicher Behinderung, Gehörlose, Blinde und Körperbehinderte. Zum anderen gibt es diejenigen, die nur eine sonderpädagogische Betreuung als

³¹ Auch hier kann nur ein grober Überblick gegeben werden. Für eine vertiefte Lektüre empfehlen sich der Aufsatz von Backhoff, Larrazolo und Romano (Backhoff/ Larrazolo und Romano 1995) und der Überblick, den die SEP im Curriculum für Sonderpädagogen gibt (SEP 2004).

³² Im Original: „Its functions are planning, organizing, controlling, and evaluating educational service activities, as well as promoting the development of special education throughout the Mexican Republic.“

Ergänzung zur Regelschule brauchen. Das betrifft Schüler mit leichter geistiger Behinderung oder Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich, Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Sehschwächen oder Hörschwächen und Hochbegabung (vgl. SEP 2004, 17; Backhoff/ Larrazolo und Romano 1995, 143; SEP 1994e, 4).

Die mexikanische Sonderpädagogik beruft sich heute offiziell auf die Salamanca Erklärung zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse von 1994, in der sich die beteiligten Staaten zu einer „Bildung für alle“ verpflichten und die Notwendigkeit anerkennen, „Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten“. Außerdem erklären sie, „dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung“ und „einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat“ (Internetquelle 3).

Die zwei zentralen Institutionen des Sonderschulwesens in Mexiko sind die USAER und die CAM.

Die USAER (*Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular* – Dienstseinheit zur Unterstützung der Regelschulbildung) ist die Institution, welche diejenigen Kinder unterstützt, die „besondere schulische Förderbedürfnisse haben, mit oder ohne Behinderung, und in den Schulen der elementaren Bildung integriert sind, die außerdem dem Lehrpersonal der Regelschulen und den Eltern Orientierung bietet“³³ (SEP 2004, 28). Die Sonderschullehrer einer USAER (eines Zentrums) arbeiten an den Regelschulen, begleiten dort Lehrer in ihrem Unterricht und unterstützen dabei die Kinder mit Förderbedarf. Für zusätzliche Einzelförderung gibt es außerdem an den Regelschulen eine *Aula de Apoyo*, ein Raum, in dem die Sonderschullehrer mit den Kindern intensiver arbeiten können. Die CAM (*Centro de Atención Múltiple*) sind sonderpädagogische Zentren, welche die früheren Sonderschulen ersetzt haben. Sie bieten eine „elementare Bildung für Schüler mit besonderen schulischen Förderbedürfnissen mit Behinderung, Mehrfachbehinderung und anderen schwerwiegenden Störungen“³⁴ (SEP 2004, 28). Jedes CAM hat (zumindest in der Konzeption) ein multiprofessionelles Team, das aus mehreren *Maestros de Grupo* (Sonderschullehrer, die eine Klasse mit

³³ Im Original: „que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, además de ofrecer orientación al personal docente de la escuela regular y a los padres de familia”

³⁴ Im Original: „educación básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad, discapacidad múltiple y otros trastornos severos”

Kindern mit verschiedenen Behinderungen unterrichten), einem Psychologen, einem Sozialarbeiter, einem Sprachheilpädagogen, einem Handwerkslehrer, einem Lehrer zur Eingliederung ins Berufsleben, einem Kunstlehrer, einem Sportlehrer, einem Physiotherapeuten und einem Hilfslehrer besteht (vgl. SEP 2006, 11).

In einer Rede zum Ersten Kongress der öffentlichen Bildung der Stadt Mexiko zählt Prof. Martínez Ponce einige der Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung des Konzepts auf: Das Personal wird für Aufgaben eingesetzt, für die es nicht ausgebildet wurde, einzelne Lehrer der USAER haben zu viele Gruppen zu betreuen und sind zeitlich überlastet. Außerdem unterstehen die Sonderlehrer zu vielen unterschiedlichen Instanzen, die jeweils unterschiedliche Auffassungen des integrativen Modells haben. Die Eltern der betroffenen Schüler werden noch kaum in den Bildungsprozess einbezogen – wenn, dann hauptsächlich für finanzielle oder materielle Unterstützung – und werden bevormundend behandelt. Außerdem gibt es bisher nur an 40% der Grundschulen in der Hauptstadt USAER-Einheiten (vgl. Internetquelle 4). Wie dann die sonderpädagogische Versorgung in den abgelegenen ländlichen Gebieten ist, lässt sich nur erahnen.

Die Menschenrechtsbewegung *derechos humanos* kam im Jahr 2006 sogar zu dem Schluss, dass die Integration der Kinder mit Behinderungen eigentlich eine „verkleidete Exklusion [ist], denn es gibt keine Methodologien, um ihren Lern- und Entwicklungsprozess zu erleichtern und auch keine genügend ausgebildeten Lehrer und materielle Ressourcen, um diesen Prozess zu ermöglichen“³⁵ (Internetquelle 5).

Auch stellt sich die Frage, wem genau die Dienste der USAER zugute kommen sollen. Es gibt in Mexiko keine offizielle Definition von Lernschwierigkeiten bzw. Lernbehinderung (vgl. Backhoff/ Larrazolo und Romano 1995, 164).³⁶ Auf der einen Seite wird der Begriff der Lernschwierigkeiten in Mexiko mit einer relativ breiten Bedeutung verwendet. „Der Begriff kann sich auf jedes Individuum

³⁵ Im Original: „una exclusión disfrazada, pues no hay metodologías para facilitar su aprendizaje y desarrollo y tampoco maestros suficientemente capacitados, ni recursos materiales para facilitar ese proceso”

³⁶ Backhoff, Larrazolo und Romano stellen behavioristischen Ansatz zum Umgang mit Kindern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten vor, der von Wissenschaftlern in Mexiko erforscht und angewandt wird und von eigenen Definitionen ausgeht, der aber noch nicht in dieser Form vom staatlichen Schulsystem übernommen wurde und daher in dieser Arbeit nicht genauer beschrieben wird (vgl. Backhoff/ Larrazolo und Romano 1995).

beziehen, das in irgendeinem Gebiet der intellektuellen Entwicklung Probleme hat – folglich auch auf solche, die langsam lernen, schulisch versagen, einen Aufmerksamkeitsmangel haben, und so weiter“³⁷ (Backhoff/ Larrazolo und Romano 1995, 143). Gleichzeitig gehen jedoch Sonderpädagogen davon aus, dass sie nicht für Kinder zuständig sind, die aufgrund von Fehlern der Regelschullehrer versagen und „schulisch zurückgeblieben sind“, wie mir die Direktorin des CAM in San Agustín erklärte, oder für Probleme wie das Wiederholen von Klassen oder das vorzeitige Verlassen der Schule (SEP 2004, 18 – 19). Es stellt sich die Frage, wer dann für die betroffenen Kinder verantwortlich ist.

Das Ziel des mexikanischen Schulsystems, zu dessen Erreichen auch die Sonderschullehrer beitragen sollen, klingt allerdings – für sich gesehen – viel versprechend: „allen Menschen mit Gleichheit und Gerechtigkeit eine Bildung von Qualität anzubieten“³⁸ (SEP 2004, 31).

3.5 Das Dorf San Sebastián ³⁹

Das Dorf San Sebastián, in dem meine Untersuchungen stattfanden, liegt in der *Sierra*, einer Bergkette zwischen dem Golf von Mexiko und der Hochebene auf der unter anderem Mexiko Stadt liegt. San Sebastián gehört zum *Municipio* (Landkreis) von San Agustín, welches im Auto in einer halben Stunde erreicht werden kann. San Sebastián und die meisten Dörfer in der Umgebung sind Totonak-Dörfer, allerdings gibt es auch Nahuatl-Dörfer, wie z. B. San Agustín. Die nächste größere Stadt ist San Martín (ca. 70.000 Bewohner), im Auto in etwa einer Stunde zu erreichen.

San Sebastián selbst hat etwa 1.200 Bewohner. Die meisten von ihnen sind Totonak-Indianer, einzelne Menschen (v. a. Frauen) haben auch von außerhalb in das Dorf hineingeheiratet. Im Dorf tragen die meisten Frauen ab dem Alter von ca. 30 Jahren noch die traditionelle Totonak-Tracht. Viele von ihnen sind auch Analphabeten und sprechen ausschließlich Totonak. Von den jüngeren Frauen

³⁷ Im Original: „The term may apply to any individual who has problems in any area of intellectual development and, consequently, to those who learn slowly, fail, lack attention, and so forth.”

³⁸ Im Original: „ofrecer a todas las personas una educación de calidad con equidad y justicia”

³⁹ Die Informationen zu diesem Kapitel stammen – wenn nicht anders angegeben – aus Beobachtungen und Gesprächen aus den letzten Jahren, die ich nicht protokolliert habe.

beginnen immer mehr, westliche Kleidung zu tragen, allerdings gibt es auch hier eine gewisse Anzahl, die sich nach der Hochzeit bewusst für das Tragen der Tracht entscheiden, obwohl sie Spanisch sprechen und auch schon einige Jahre lang in der Stadt gelebt und gearbeitet haben. Die Männer tragen in San Sebastián schon seit Jahrzehnten keine traditionelle Kleidung mehr. Bei ihnen sind Jeans oder Stoffhosen und Hemden üblich. Die meisten der Jugendlichen versuchen, sich so weit wie möglich der Mode in den Städten anzupassen.

In San Sebastián sind die einzelnen Häuser verhältnismäßig weit voneinander entfernt, weil die Bewohner jeweils ihre Hütten zu ihrem Feld gebaut haben – im Gegensatz zu anderen Dörfern in der Region, wo die Felder außerhalb des Dorfes liegen. Viele der Häuser sind nur über Trampelpfade erreichbar. Es gibt allerdings ein Dorfzentrum, durch das die Dorfstraße führt. Im Zentrum befinden sich das Bürgermeisteramt, die Grundschule, ein Sportplatz, die Vorschule, die katholische Kirche und die protestantische Gemeinde, zwei Krankenstationen und einige Läden.

Es gibt mehrere Quellen, von denen das Dorf Wasser bezieht. Viele Bewohner haben allerdings noch keinen Wasseranschluss und müssen das Wasser an Wasserstellen holen. Es gibt einige Bäche, die durch das Dorf fließen, aber keinen Fluss.

Das Dorf liegt auf einer Höhe von etwa 1500 m, daher ist das Klima verhältnismäßig kühl. Im Gegensatz zu anderen Dörfern in der *Sierra* ist ein großflächiger Anbau von Kaffee und Bananen hier nicht möglich. Es werden fast ausschließlich Mais und Bohnen angebaut, die Grundnahrungsmittel der Indianer, allerdings ist – im Gegensatz zu Dörfern in wärmeren Gebieten, wo zweimal im Jahr Mais angebaut und geerntet werden kann – nur eine Ernte im Jahr möglich. Nach dem System der soziokulturellen Einstufung von Indianern in Mexiko von Masferrer Kan, sind die Bewohner von San Sebastián hauptsächlich „Kleinbauern mit Minifundien, die kurz vor der Aufgabe ihrer Wirtschaftsform stehen“, weil „das zur Verfügung stehende Land nicht mehr zur Befriedigung der Grundbedürfnisse reicht“ (Masferrer Kan 1996, 280). Wegen dieser wirtschaftlichen Situation zieht ein großer Anteil der Männer und auch einige der Frauen phasenweise in die Städte, wo sie sich Stellen als Lohnarbeiter - vor allem im informellen Sektor - suchen. Manchmal kommen sie erst nach einigen Monaten zurück zu ihren Familien, bringen ihnen das verdiente Geld, verbringen einige Tage oder Wochen

im Dorf und gehen dann wieder in die Stadt, oft um sich eine neue Stelle zu suchen. Sie befinden sich also „in einer ständigen oder zeitweiligen Wanderungssituation [...], wodurch ihre traditionellen Lebensformen stark bedroht sind“ (ebd.).

Seit etwa acht Jahren gibt es auch immer mehr Dorfbewohner, die illegal in die USA einwandern. Das bringt ganz neue Dimensionen in die „Wanderungssituation“. Zum einen ist diese Art der Migration mit erheblichen Gefahren verbunden, zum anderen ist sie auf längere Zeit angelegt. So kann es sein, dass manche Familien ihre Angehörigen jahrelang nicht sehen, einige von ihnen kommen gar nicht wieder, weil sie sich ein Leben in den USA aufgebaut haben, das sie nicht aufs Spiel setzen wollen. Allerdings kommen durch diese Auswanderer auch ausländische Devisen ins Dorf. Direkt zu beobachten ist das beispielsweise an der Zunahme von Steinhäusern, wo vor einigen Jahren das Dorf fast ausschließlich aus Holzhütten bestand.

Auch im Dorf werden alternative Geldquellen gesucht. In den letzten Jahren sind entlang der zentralen Dorfstraße so viele kleine Geschäfte eröffnet worden, dass man sich wundert, wie sie sich halten können. In diesen Läden werden Nahrungsmittel, Schreibwaren, Hygieneartikel und andere Gegenstände für den täglichen Bedarf verkauft.

Eine weitere wichtige Geldquelle ist das Programm *Oportunidades* der Regierung. Ein Großteil der Bevölkerung von San Sebastián ist in dieses Programm eingeschlossen, bekommt einen gewissen Geldbetrag und eine kostenlose gesundheitliche Versorgung gestellt, muss dafür aber auch einigen Pflichten nachkommen, wie z. B. regelmäßigen gesundheitlichen Untersuchungen und dem Schulbesuch der Kinder der Familie.

Die staatliche Krankenstation wurde vor etwa zehn Jahren (1998) eröffnet. Das Dorf war davor lange Zeit ohne gesundheitliche Versorgung gewesen, bis in den achtziger Jahren die Krankenstation des evangelisch-freikirchlichen Gemeindeverbandes erbaut wurde.

Etwa 90 % des Dorfes sind offiziell katholisch, haben aber auch starke animistische Überzeugungen. Die restlichen 10 % gehören der evangelischen-freikirchlichen Gemeinde des Dorfes an.

Die Grundschule des Dorfes wurde in den 1960er Jahren geöffnet. Allerdings umfasste sie in der Anfangszeit nur zwei Schuljahre. In den siebziger Jahren

wurde sie zur zweisprachigen Schule, in dieser Zeit kamen auch die weiteren Schuljahre dazu. Im Schuljahr 1998/99 wurde die *secundaria* eröffnet (bis dahin waren diejenigen Schüler, die die *secundaria* besuchen wollten, nach San Agustín gelaufen - zu Fuß ca. 1 Stunde). Seit dem Schuljahr 2006/ 2007 gibt es nun auch ein *bachillerato*, das allerdings noch kein eigenes Schulgebäude hat – die Schüler werden in einem Raum des Bürgermeisteramtes unterrichtet.

Zurzeit gibt es Pläne, in einem Tal neben San Sebastián eine Fakultät für Biotechnologie von der Hochschule in San Martín zu eröffnen. Es wird deutlich, dass gerade in den letzten Jahren die Anzahl an Bildungsinstitutionen rapide zugenommen hat.

Seit 7 Jahren gibt es in San Agustín auch ein sonderpädagogisches CAM, in dem behinderte Kinder aus der Region betreut werden. Dreimal die Woche fährt ein Bus in die Dörfer und holt die Kinder ab, um sie nach San Agustín zu bringen. An den anderen beiden Unterrichtstagen müssen sie selbständig (mit ihren Eltern) zum CAM kommen. Bisher werden die Angebote des CAM in San Sebastián nur von einer Familie mit einem Jungen mit Down-Syndrom angenommen.

3.6 Die Grundschule

Die Grundschule befindet sich im Zentrum des Dorfes, neben dem Bürgermeisteramt und dem zentralen Sportplatz. Insgesamt waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 240 Schüler an der Schule eingeschrieben. Das Kollegium umfasste sieben Lehrer und Lehrerinnen und eine Direktorin. Es gab sieben Klassen, einmal die Klassen eins bis sechs und zusätzlich eine zweite fünfte Klasse, weil es in diesem Jahrgang besonders viele Schüler gab.

In jeder Klasse sind zwischen 27 und 40 Schüler. Jede Klasse hat einen Klassenraum. Die Direktorin hat ein eigenes Büro. Es gibt einen Computerraum mit drei Rechnern und eine Bibliothek - ein Raum mit einigen Regalen mit Büchern, der gleichzeitig als Lagerraum für die zusätzlichen Materialien (z. B. große Papierbögen) der Lehrer dient. Außerdem gibt es eine Küche und einen Essraum, wo viele Schüler morgens für 2 Pesos (ca. 0,13 Euro) ein Frühstück bekommen. Die Klassenzimmer sind sehr schlicht möbliert. Die Schüler haben entweder Stühle, an denen je eine eigene Tischplatte befestigt ist, oder sitzen zu zweit an einem Tisch. Es gibt außerdem eine Tafel, ein Regal mit Büchern und ein Lehrerpult. Das Klassenzimmer der ersten Klasse hat ein Fernsehgerät, eine der

fünften Klassen und die sechste Klasse haben sogar einen Computer, einen Beamer und eine Leinwand. Zu der Schule gehört neben dem großen Sportplatz des Dorfes auch noch ein etwas kleinerer, schuleigener Sportplatz.

Der Unterricht beginnt morgens um 9.00 Uhr und endet um 14.00 Uhr mittags. Dazwischen haben die Schüler und Lehrer von 11.30 Uhr bis 12.00 Uhr eine Pause. Der Unterricht findet von Montag bis Freitag statt, Samstags haben die Schüler schulfrei. Montags kommen alle Schüler und Lehrer der gesamten Schule vor dem Unterricht zusammen, um die mexikanische Fahne zu grüßen und die Nationalhymne zu singen, so wie es überall im Land üblich ist.

Die Schule wurde in das staatliche Programm *Escuelas de Calidad* aufgenommen, das jede Schule unterstützt, die „als Gesamtheit die Verantwortung für die Lernergebnisse aller ihrer Schüler übernimmt [und] sich zur ständigen Verbesserung der schulischen Versorgung verpflichtet“⁴⁰ (Internetquelle 6).

4. Die Untersuchung: Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten an dieser Schule aus verschiedenen Perspektiven

4.1 SDQ – ein Lehrerfragebogen zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler

Um einen Überblick darüber zu bekommen, welche Verhaltensweisen die Lehrer der Grundschule bei ihren Schülern wahrnehmen und welche Schwierigkeiten sie dabei besonders sehen, bat ich die Lehrer, für ihre Schüler je einen SDQ-Fragebogen auszufüllen. Der SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*) ist ein kurzer Fragebogen mit 25 Items zu Verhaltensauffälligkeiten und –stärken, den es in einer Version für Eltern, für Lehrer und als Selbstbericht gibt. Bei jedem Item wird nach der Einschätzung des Befragten (im Falle dieser Arbeit des Lehrers) ein Wert zwischen 0 und 2 angegeben. Die 25 Items umfassen fünf Skalen zu emotionalen Problemen, Verhaltensproblemen, Hyperaktivität, Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen und prosozialem Verhalten. Durch die Aufsummierung der Werte bei den Items der ersten vier Skalen lässt sich ein Gesamtproblemwert berechnen.

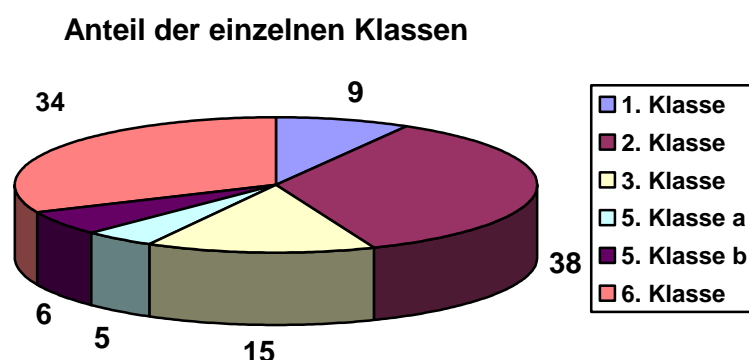
⁴⁰ Im Original: „que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos [y] se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar“

Sowohl für die erste, englische Version als auch für die deutsche Version existieren Normierungen (die sich entsprechen), für die spanische Version noch nicht. Die Einteilung der Werte in normale, grenzwertige und auffällige wurde bei der englischen und deutschen Version so gewählt, dass ca. 80 % der Kinder als normal gelten, 10 % als grenzwertig und 10 % als auffällig (vgl. Internetquelle 7). Zusätzlich zu den 25 Items gibt es noch einen Bogen mit Fragen zur Einschätzung der Lehrer über Schweregrad und Dauer von Schwierigkeiten der Schüler sowie über die Beeinträchtigung des Schülers durch diese Schwierigkeiten und den Belastungsgrad für den Lehrer und die Klasse.

Ursprünglich bat ich alle sieben Lehrer, den SDQ-Fragebogen auszufüllen. Fünf der Lehrer sagten zu. Die restlichen zwei sagten, es sei schwierig, ihn für alle Schüler auszufüllen, waren aber bereit, ihn für die schwierigsten fünf oder sechs ihrer Schüler auszufüllen. Von den Lehrern, die zugesagt hatten, füllten zwei tatsächlich alle Bögen aus (2. und 6. Klasse), zwei erklärten, sie hätten es zeitlich nicht geschafft und gaben mir einen Teil der Bögen zurück (1. und 3. Klasse) und einer der Lehrer sagte mir bis zum Schluss, er werde mir die Bögen bringen lassen, tat es aber nicht (4. Klasse). Insgesamt stehen nun 107 Fragebögen zur Auswertung zur Verfügung.

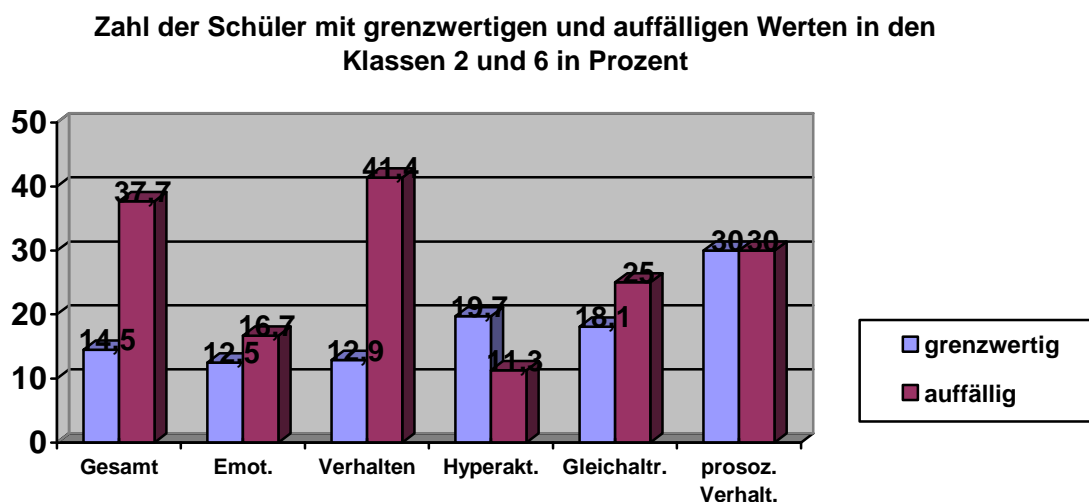
Auf die Werte einzelner Kinder in Klasse 2 wird noch in Kapitel 4.4 eingegangen. In diesem Kapitel soll ein Überblick über die ganze Schule gegeben werden und auf einzelne mögliche Zusammenhänge hingewiesen werden.

Von den 107 erfassten Schülern waren 60 Mädchen (56,1 %) und 47 Jungen (43,9 %). Der Mittelwert des Alters der Kinder betrug 10,1 Jahre, der jüngste Schüler war 7,6 Jahre alt, der älteste 13,9 Jahre. Das folgende Schaubild zeigt den Anteil der Schüler aus den verschiedenen Klassen:



Von diesen haben 42 Schüler auffällige Gesamtproblemwerte, 25 Schüler haben grenzwertige Gesamtproblemwerte. Insgesamt haben 74 Schüler auffällige Werte bei mindestens einer Skala.

Da nur von zwei Klassen Fragebögen zu allen Schülern zur Auswertung zur Verfügung stehen, ist es schwierig, Angaben über prozentuale Anteile aller Schüler an dieser Grundschule zu machen. Wenn man allerdings nur die Werte der beiden vollständig erfassten Klassen berücksichtigt, ergeben sich folgende prozentuale Anteile an der gesamten Schülerschaft der Klassen:



Die Anteile der Kinder mit grenzwertigen und auffälligen Werten überschreiten bei jeder Skala und im Gesamtproblemwert die jeweils 10 %, die nach der Normierung der britischen und deutschen Version an einer durchschnittlichen Schule zu erwarten wären. Das deutet auf einen hohen Anteil von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten hin. Besonders hoch ist dabei der Anteil der Kinder mit auffälligen Werten bei den Skalen Verhaltensprobleme, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten.

Diese Daten beruhen allerdings nur auf den Einschätzungen von zwei Lehrern. Selbst wenn jedoch alle Schüler aus den ganz und teilweise erfassten Klassen in die Berechnungen mit einbezogen würden und man davon ausgehen würde, dass die nicht erfassten Schüler alle normale Werte hätten, ergeben sich überdurchschnittlich viele grenzwertige und auffallende Werte:

12 % der Schüler hätten einen grenzwertigen Gesamtproblemwert, ganze 20 % hätten einen auffälligen. Für die Skala zu prosozialem Verhalten fiel das Ergebnis

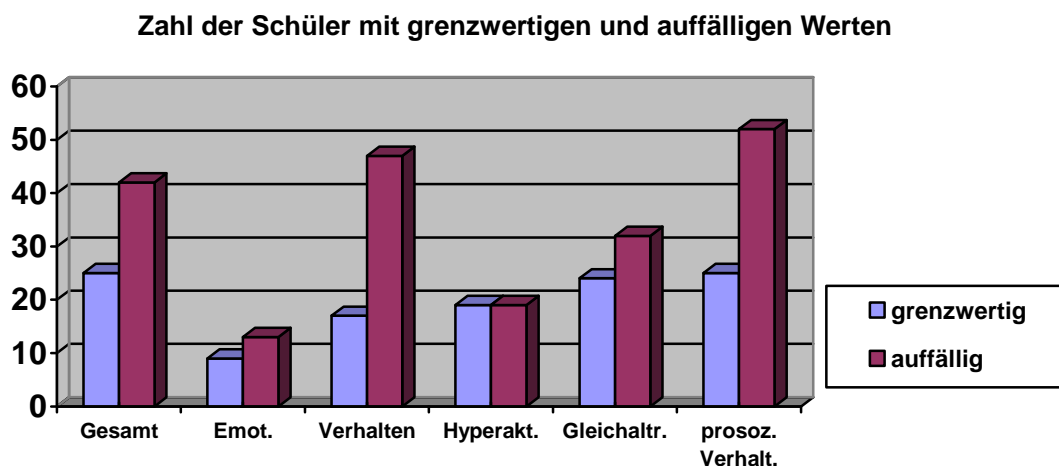
am höchsten aus: 12 % der Schüler hätten grenzwertige Werte, 24 % hätten auffällige Werte.⁴¹

Ähnlich hoch wären die Werte für die Skala zu Verhaltensproblemen: Zwar hätten hier nur 8,45 % der Schüler Grenzwerte, dafür hätten aber immerhin 23 % der Schüler auffällige Werte. Bei der Skala zu emotionalen Problemen fiel das Ergebnis am niedrigsten aus: 4 % der Schüler hätten grenzwertige Werte, nur 6,5 % hätten auffällige Werte.

Da diese Angaben auf der Annahme beruhen, dass diejenigen Kinder, für die keine Bögen ausgefüllt wurden, durchgängig normale Werte haben, besteht durchaus die Möglichkeit, dass es an dieser Grundschule noch einige Kinder mehr mit auffälligen Werten gibt.

Interessant ist ein Vergleich der Häufigkeit von auffälligen Werten auf den verschiedenen Skalen.

Die Skalen bei denen eindeutig die meisten Schüler auffällige Werte haben, sind die der Verhaltensprobleme (47 Schüler) und die des prosozialen Verhaltens (52 Schüler). Die Skala, bei der die wenigsten Schüler Werte im auffälligen Bereich haben, ist die der emotionalen Probleme (13 Schüler).



Dabei ist auffallend, dass in den Klassen 1 bis 5 die Werte für emotionale Probleme nur bei einem Kind im auffälligen Bereich liegen (und bei einem im grenzwertigen Bereich). In der 6. Klasse sind die Werte für diese Skala bei 12 Schülern auffällig (35 % der Klasse) und bei 8 Schülern grenzwertig (23 % der Klasse). In dieser Klasse wären demnach nur 14 Schüler (41 % der Klasse) im

⁴¹ Die Skala prosoziales Verhalten ist so gepolt, dass die Werte auch hier im negativen Sinn auffällig sind.

normalen Bereich, was die Skala der emotionalen Probleme angeht.⁴² In dieser Klasse ist allerdings auch ein sehr hoher Prozentsatz der Schüler mit dem Gesamtproblemwert im auffälligen Bereich, nämlich 24 Schüler, also 70 % der Klasse. Weitere 6 Schüler sind im grenzwertigen Bereich (18 %) und nur 4 Schüler sind im normalen Bereich (12 %). Das relativiert allerdings nicht die hohen Ergebnisse für die Skala der emotionalen Schwierigkeiten, denn 50 % der insgesamt als auffällig eingestuften Schüler in dieser Klasse werden auch im emotionalen Bereich als auffällig eingestuft. Der eine weitere Schüler aus einer anderen Klasse, der in diesem Bereich auffällig ist, macht 6 % der übrigen insgesamt auffälligen Schüler aus.⁴³

Dass es in den anderen Klassen keine Kinder mit Problemen gibt, die sich so äußern, dass sie von dieser Skala erfasst werden könnten, ist sehr unwahrscheinlich. Im Kapitel 4.4 werden einige Schüler beschrieben, deren Verhalten sehr deutlich auf schwere emotionale Probleme hinweist, die durchaus mit Items dieser Skala beschrieben werden könnten. Keines dieser Kinder hat nach dem Lehrer-SDQ auffällige Werte im emotionalen Bereich.

Offensichtlich werden emotionale Probleme der Kinder an dieser Schule von den meisten Lehrern nicht so deutlich wahrgenommen. Das könnte daran liegen, dass emotionale Probleme – wenn sie sich nicht in störendem Verhalten äußern - im Schulalltag nicht so negativ auffallen wie beispielsweise Verhaltensprobleme und Hyperaktivität. Gerade in Klassen mit 27 bis 40 Schülern ist es leichter, ein ruhiges, bedrücktes Kind zu übersehen als ein unruhiges, das sich viel mit anderen streitet.

Warum einer der Lehrer diese Probleme bei seinen Schüler im Gegensatz zu seinen Kollegen so häufig wahrnimmt, lässt sich nicht genau feststellen. Im Lehrerinterview betonte Maestro Alejandro allerdings, dass es wichtig sei, dass die Lehrer die Probleme ihrer Schüler kennen, und erklärte, dass es verständlich sei, dass manche Schüler nicht ans Lernen denken können, wenn sie ganz andere, existenzielle Sorgen haben. Offensichtlich ist ihm sehr bewusst, dass gewisse

⁴² In einer repräsentativen britischen Felderhebung waren es 4,7 % der Schüler, die im auffälligen Bereich lagen.

⁴³ Zur Skala für emotionale Probleme gehören die Items
„Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit“,
„Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt“,
„Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig“,
„Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen“,
„Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht“ (Goodman 1999).

psychische Vorgänge zu Lernschwierigkeiten führen können. Es könnte also sein, dass er besonders bemüht ist, solche Vorgänge bei seinen Schülern wahrzunehmen und zu verstehen, um besser auf sie eingehen zu können. Es könnte allerdings auch sein, dass er von den Lernschwierigkeiten seiner Schüler ausgeht, und daraus auf emotionale Probleme schließt.

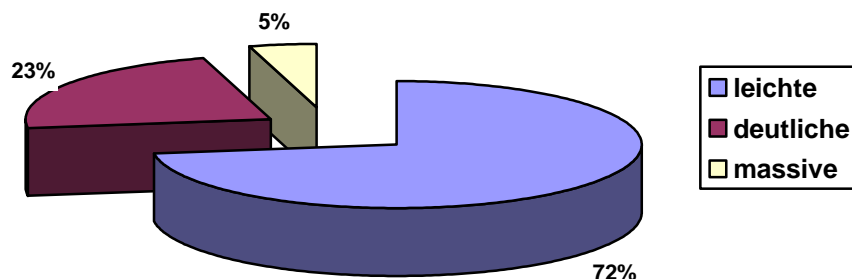
Ein statistisch signifikanter Geschlechtsunterschied konnte bei einer ausschließlichen Berücksichtigung der beiden vollständigen Klassen nicht festgestellt werden. Auch Zusammenhänge mit dem Alter wurden geprüft. Es konnten signifikante Zusammenhänge bei allen Skalen außer der des prosozialen Verhaltens festgestellt werden, wobei die Werte der wahrgenommenen Probleme mit dem Alter ansteigen – sowohl bei Berechnungen zu den zwei vollständigen Klassen, als auch bei Berechnungen zu allen erfassten Schülern. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses muss allerdings berücksichtigt werden, dass es gerade die beiden fünften Klassen sind, bei denen ich nur Daten zu den schwierigsten Schülern habe. Wenn man jedoch nur die zwei vollständigen Klassen berücksichtigt, werden ja nur die Angaben von zwei verschiedenen Lehrern einbezogen – die Tendenz der mit dem Alter zunehmenden Werte könnte also sehr stark mit den beiden Beurteilern zusammenhängen, wie auch oben schon im Kontext der emotionalen Probleme dargestellt wurde.

Interessant sind neben den Werten zu den verschiedenen Skalen weitere Angaben der Lehrer auf dem ergänzenden Bogen zum Schweregrad der Schwierigkeiten, der Dauer derselben und dem Beeinträchtigungsgrad des Kindes und seines schulischen Umfelds. Nach Angaben der Lehrer haben 34,6 % der Schüler keine Probleme in den Bereichen Stimmung, Konzentration, Verhalten und Umgang mit anderen, 65,4 % der Schüler haben Schwierigkeiten, das sind 70 Schüler. (Wenn man allerdings nur die beiden vollständig erfassten Klassen berücksichtigt, haben 43,9 % der Schüler keine Schwierigkeiten und 56,9 % der Schüler haben Schwierigkeiten.) Diese Schwierigkeiten der Schüler haben unterschiedliche Ausprägungen⁴⁴: Die meisten dieser Schüler (72 %) haben nur leichte Schwierigkeiten, massive Schwierigkeiten haben sogar nur 5 %. Wenn man die Schüler mit deutlichen und massiven Schwierigkeiten zusammen nimmt,

⁴⁴ Bei diesen Berechnungen werden die Daten aller Schüler berücksichtigt, bei denen angegeben wurde, dass sie Schwierigkeiten haben.

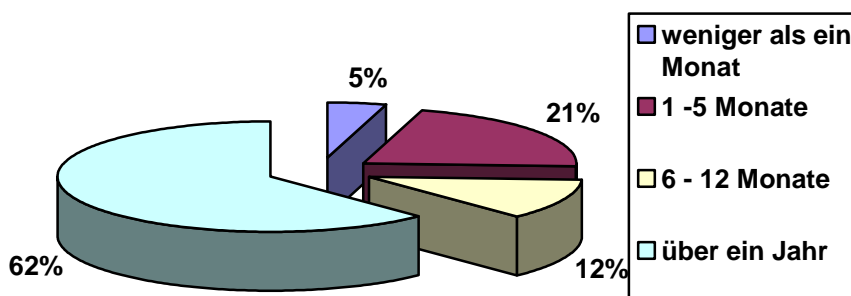
sind es 18 Schüler, deren Schwierigkeiten nach den Einschätzungen der Lehrer stärkere Ausprägungen haben.

Ausprägung der Schwierigkeiten

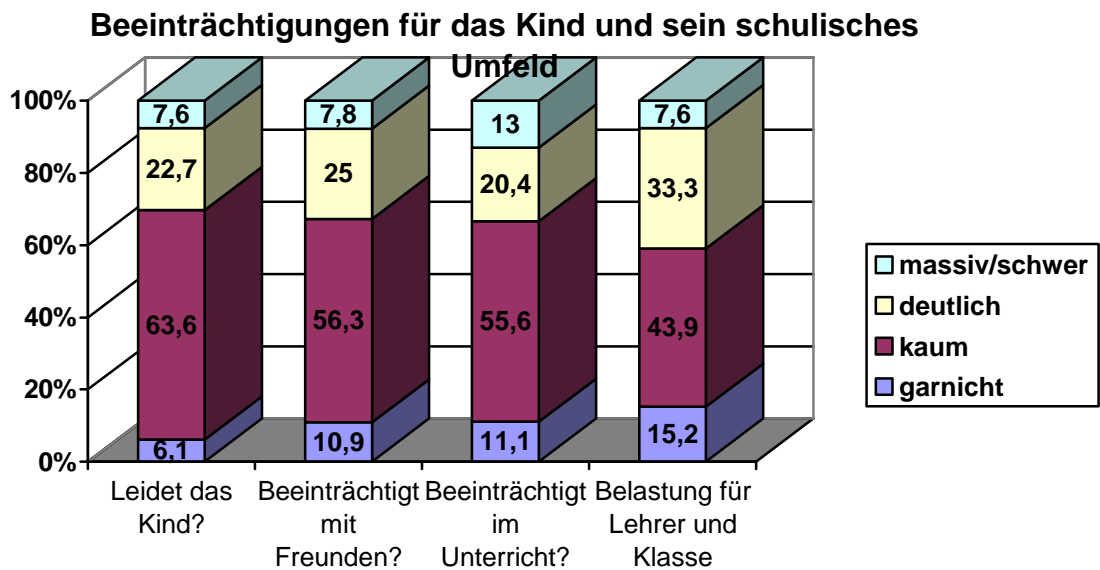


Während die Ausprägung der Schwierigkeiten als nicht so schwer eingeschätzt wird, gehen die Lehrer gleichzeitig von einer großen Dauer der Schwierigkeiten aus. 62 % der Schüler mit Schwierigkeiten, also insgesamt 41 Schüler haben diese schon seit über einem Jahr. Nur 5 % der Schüler haben Schwierigkeiten seit weniger als einem Monat.

Dauer der Schwierigkeiten



Auch die Beeinträchtigungen für das Kind und sein schulisches Umfeld werden unterschiedlich eingeschätzt. Am ehesten wurde eine Belastung für die Lehrer und den Unterricht wahrgenommen. Bei 33,3 % der Kinder mit Schwierigkeiten leiden der Lehrer oder die Klasse unter diesen Schwierigkeiten deutlich, bei weiteren 7,6 % sogar massiv. Immerhin bei fast 60 % gehen die Lehrer davon aus, dass die Schwierigkeiten der Schüler für sie und die Klasse gar nicht oder kaum eine Belastung sind.



Die niedrigsten Angaben wurden für das Leiden des Kindes selbst gemacht. Bei 69,7% der Kinder mit Schwierigkeiten gingen die Lehrer davon aus, dass sie kaum oder gar nicht unter diesen Schwierigkeiten leiden.⁴⁵

So kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Ergebnisse der Lehrerversion des SDQ – wenn man von der Normierung der britischen und deutschen Version ausgeht – darauf hindeuten, dass es an der Grundschule von San Sebastián überdurchschnittlich viele Kinder mit grenzwertigen und auffälligen Werten gibt.

Am stärksten werden Auffälligkeiten in den Bereichen der Verhaltensprobleme und des prosozialen Verhaltens wahrgenommen, am wenigsten im Bereich der emotionalen Probleme. Das könnte daran liegen, dass die Probleme, die von dieser Skala erfasst werden, im Unterrichtsalltag leichter übersehen werden.

Obwohl die Lehrer angeben, dass sehr viele ihrer Schüler Schwierigkeiten haben, gehen sie in den meisten Fällen (bei 50 – 70 %) von einer leichten Ausprägung und geringen Beeinträchtigungen für das Kind und sein schulisches Umfeld aus, dafür allerdings von einer längeren Dauer der Schwierigkeiten (meist über ein Jahr).

⁴⁵ Diese Berechnungen berücksichtigen allerdings nicht Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Beeinträchtigungen und wie weit Kinder in einem oder mehreren Bereichen beeinträchtigt sind.

4.2 Interviews mit den Lehrern

Um weitere Aufschlüsse über Schüler mit Schwierigkeiten an dieser Schule zu bekommen und über die Wahrnehmung dieser Schüler durch ihre Lehrer, habe ich in den letzten Tagen meines Aufenthalts an der Schule mit allen sieben Lehrern und der Direktorin ein Leitfaden-Interview durchgeführt. Der späte Termin kam dadurch zustande, dass einige Unterrichtstage unerwartet ausgefallen waren und ich die Interviews auch erst durchführen wollte, als ich die Lehrer schon etwas besser kannte und davon ausgehen konnte, dass sie ein Interview nicht als zu aufdringlich empfinden würden. Meist habe ich mich mit den einzelnen Lehrern in der Pause oder nach dem Unterricht getroffen. Manchmal waren auch noch Schüler anwesend. Wenn ich den Kontext, in dem das Interview stattfand, für relevant hielt (z.B. Schüler, die daneben Lärm machen), habe ich ihn ebenso wie die Zeitpunkte der Interviews im Beobachtungstagebuch festgehalten. Obwohl ich einen Leitfaden hatte, habe ich mich – je nach Verlauf des Gesprächs - nicht immer genau daran gehalten, manchmal zusätzliche Fragen gestellt, oder auch einen anderen Wortlaut verwendet. Es handelte sich also um offene, teilstrukturierte Interviews (vgl. Mayring 2002, 66). Den Wortlaut meiner Fragen habe ich schriftlich festgehalten.

Während der Interviews habe ich kein Aufnahmegerät benutzt, sondern nur stichpunktartige Notizen gemacht, die ich direkt danach aus dem Gedächtnis ergänzt habe. Meine Erwartung war, dass die Lehrer dann offener ihre Meinung sagen.

Ziel der Interviews war es, etwas darüber zu erfahren, wo die Lehrer Schwierigkeiten im Unterricht und bei ihren Schülern sehen, wo sie die Ursachen für diese Schwierigkeiten vermuten und wie sie denken, dass man damit umgehen sollte. Dabei habe ich den Begriff „schwierige Schüler“ verwendet, um herauszufinden, welche Aspekte des Verhaltens und des Lernstands ihrer Schüler die Lehrer in ihrem Unterricht als belastend empfinden. Außerdem ist dieser Begriff sehr offen und es existiert in Mexiko keine pädagogische Definition dazu, so dass es wahrscheinlicher schien, dass die Lehrer ihre subjektive Meinung einbringen. Die Direktorin und zwei der Lehrer haben auf diesen Begriff mit Unbehagen reagiert, und festgestellt, sie dächten nicht, dass es „schwierige Schüler“ gibt. Dann haben sie allerdings beschrieben, wie sie diese Kinder bezeichnen würden und welche Probleme sie bei ihnen wahrnehmen, so dass sie

trotz ihres Unbehagens bei dem negativ besetzten Begriff „schwierige Kinder“ durchaus doch ein Konzept von solchen Kindern hatten.

Zusätzlich zu diesen Fragen habe ich auch nach der (Zusammen)arbeit mit den Eltern, nach Fehlzeiten und nach Unterrichtszielen gefragt.

Bei der Auswertung der Interviews bin ich nach der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen, bei der aus dem Material selbst Kategorien abgeleitet werden, denen dann Textstellen zugeordnet werden. „Das Ergebnis dieser Analyse ist ein Set von Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem spezifische Stellen zugeordnet sind“ (Mayring 2002, 117). Das Kategoriensystem dient dann als Grundlage für eine Interpretation in Bezug auf die Fragestellung (vgl. ebd., 117).

Im Folgenden habe ich die Fragestellungen, nach denen ich die Interviews analysiert habe, als Titel über die einzelnen Abschnitte geschrieben, die Kategorien sind zur besseren Lesbarkeit innerhalb der Abschnitte kursiv gedruckt. Im manchen Abschnitten habe ich die Kategorien in Oberbegriffe und Unterbegriffe eingeteilt. Die Oberbegriffe sind dann unterstrichen.

Wo es relevant schien, habe ich auch Informationen aus anderen Gesprächen einbezogen (und als solche gekennzeichnet), oder auf Ergebnisse von Beobachtungen verwiesen. Um die Zuordnung der einzelnen Aussagen zu einzelnen Lehrern zu ermöglichen, habe ich die ersten Buchstaben der (geänderten) Namen der Lehrer in Klammern dazu geschrieben.

Interviewt wurden folgende Lehrer/innen:

Maestra Estela, Direktorin der Schule

Maestra Marisol, 1. Klasse (40 Schüler)

Maestra Josefa, 2. Klasse (38 Schüler)

Maestro Roberto, 3. Klasse (35 Schüler)

Maestro Damián, 4. Klasse (39 Schüler)

Maestro Victor, 5. Klasse (27 Schüler)

Maestra Irene, 5. Klasse (27 Schüler)

Maestro Alejandro, 6. Klasse (34 Schüler)

Was sollte ein Schüler während seiner Schulzeit vor allem lernen?

Die erste Frage bei den Interviews war: „Was ist ihrer Meinung nach das Wichtigste, das ein Schüler während seiner Schulzeit lernen sollte?“ Auf diese Frage hin wurden vor allem *Inhalte aus den Unterrichtsfächern* genannt. Drei Lehrer und die Direktorin nannten explizit das Lesen und Schreiben (E, M, J & I), zwei davon sagten dazu, dass es auch wichtig sei, dass sie das Gelesene verstehen. Ein Lehrer zählte „alle nötigen Wissensgebiete“ auf, die er für wichtig hielt, wie z. B. Grammatik, Naturwissenschaften und Kunst (R), zwei nannten Mathematik und Spanisch (D & V).

An zweiter Stelle wurde *das Lösen von Problemen* genannt. Die Direktorin und zwei Lehrer nannten es in genau diesen Worten (E, A & I), aber auch andere Nennungen lassen sich dieser Kategorie zuordnen: Die Direktorin sagte außerdem, die Schüler sollten lernen, sich zu verteidigen. Eine Lehrerin sagte, sie sollten Situationen analysieren können und ihre Meinung sagen können (M). Ein Lehrer nannte außerdem die Fähigkeit „Dinge kritisch zu betrachten, analytisch und reflexiv zu sein“ (A).

Das Erlernen von Werten wurde zweimal genannt (E & D), als Beispiele wurden „der Umweltschutz“ und „gute Beziehungen zu anderen in der Gesellschaft“ aufgezählt. Ein Lehrer stellte außerdem im Verlauf des Interviews fest, es ginge darum, „dass wir durch Bildung bessere Bürger werden“ (A).

Für die meisten Lehrer ist also das wichtigste Ziel der Grundschule, dass die Kinder die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens lernen – damit sind sie in Übereinstimmung mit dem nationalen Bildungsplan (siehe nächstes Kapitel).

Daneben wurden noch weitere kognitive und soziale Bereiche genannt, die in der Schule gefördert werden sollen, vier Lehrer deuteten dabei an, dass es auch um Anwendung des Gelernten im Alltag geht, bzw. um eine Bewältigung des Alltags durch das Gelernte (E, M, D & I). Die Schüler sollen sowohl eigene Interessen vertreten können, als auch einen verantwortlichen Umgang mit anderen Menschen und der Umwelt pflegen.

Was sind schwierige Schüler?

Als häufigste Schwierigkeit wurden *Probleme beim Lernen* genannt, Schüler, die „langsam lernen“ (E), die nicht verstehen, was man sagt (M), die im Unterricht „zurückgeblieben“ sind (V & I). Zwei Lehrer erklärten explizit, dass es schwierig ist, wenn einige Kinder nicht auf dem gleichen Lernstand sind wie andere, weil es dann schwer ist, sie gemeinsam zu unterrichten (M & V).

Mehrere Lehrer sahen das im Zusammenhang mit dem *Fehlen im Unterricht* (wer viel fehlt, ist bald nicht mehr auf dem Niveau der anderen), was auch einige als Merkmal eines schwierigen Schülers nannten (M & R).

Viermal wurden auch *unruhige und abgelenkte Kinder* als schwierig genannt. Eine Lehrerin benutzte den Begriff der Hyperaktivität (M), ein anderer Lehrer beschrieb sie mit den Worten: „Manche passen nicht auf, sind schwer zu kontrollieren, spielen“ (D).

Es wurde allerdings auch erwähnt, dass das sehr viele Kinder betrifft, nicht nur einzelne, und dass die unruhigen Kinder die anderen ablenken und den Unterricht dadurch empfindlich stören (M).

Einige Lehrer stellten fest, dass es Schüler gäbe, die *nicht lernen wollen*. Ein Lehrer sagte, sie seien „intelligent aber faul“ (D), eine andere Lehrerin sagte, es gäbe Schüler, die „kein Interesse“ haben (I). Ein Lehrer stellte fest, viele Schüler hätten einfach „noch kein Konzept davon, was es heißt, ein Schüler zu sein“ (A).

Außer diesen Schwierigkeiten wurden von einzelnen Lehrern noch folgende genannt: *Sprachprobleme* (M),

sensorische Schwierigkeiten - Probleme mit den Augen und Ohren (M & J),

Schwierigkeiten im Umgang mit anderen - Aggression (I), Verweigerung von Teamarbeit und häufiges Streiten (V)

und *emotionale Schwierigkeiten* - entwicklungshemmende Angst (I).

Die Direktorin erwähnte außerdem einzelne Klassen, bei denen das Problem Respektlosigkeit gegen einzelne Lehrer ist, und erklärte, ein allgemeines Problem bei den Schülern sei die Hygiene – zum einen bei der Körperpflege, zum anderen beim Erstellen sauberer Aufschriebe (E). Dabei bezog sie sich aber nicht auf einzelne, besonders schwierige Schüler.

Als größte Schwierigkeit werden also – der Häufigkeit der Nennungen nach – Probleme beim Lernen gesehen, aber auch Verhaltensauffälligkeiten wurden genannt, vor allem wo sie die betroffenen Schüler und ihre Mitschüler vom Lernen abhalten (beispielsweise bei unruhigen Schülern). Oft war es bei der Auswertung schwierig, genau zu sagen, wie weit die Lehrer Probleme oder Ursachen für Probleme meinten. Beispielsweise erwähnte Maestra Irene die Angst einer Schülerin als Ursache für Lernschwierigkeiten. Allerdings sah sie als Ursache für die Angst die Gewalt in der Familie. Wie zu erwarten (siehe Einleitung), bestehen auch hier vielfältige Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bedingungsfaktoren.

Die einzigen Verhaltensauffälligkeiten, die nicht im direkten Bezug zu Lernschwierigkeiten standen, waren die Schwierigkeiten im Umgang mit anderen, die an zwei Stellen genannt wurden.

Es wird also deutlich, dass die Lehrer vielfältige Schwierigkeiten bei einigen ihrer Schüler wahrnehmen, besonders aber solche, die das effektive Lernen der grundlegenden Kulturtechniken stören.

Ursachen für die Schwierigkeiten

Als primäre Ursachenquelle für die Schwierigkeiten wurde der familiäre Kontext gesehen:

Mehrere Lehrer erwähnten, dass viele der *Eltern selbst nicht lesen und schreiben können* und deshalb auch nicht den Kindern mit den Hausaufgaben helfen können, nicht einmal überprüfen können, ob die Kinder ihre Hausaufgaben gemacht haben (beispielsweise E & V). Dabei räumten sie aber auch oft ein, dass einige Kinder auch dann gut lernen, wenn die Eltern nicht lesen können – sie erklären das mit einem besonders starken Interesse der Schüler (E & A).

Allerdings bekämen viele Schüler von zuhause *keine Motivation* mit, erklärten einige der Lehrer (E & D). Ein Lehrer sagte, viele in den Dörfern würden nicht verstehen, wozu Bildung da ist. Außerdem sei in der Kultur „nicht die Einstellung verankert, dass man sich selbst übertreffen und besser werden sollte“. Viele Eltern würden ihre Kinder nur zur Schule schicken, damit sie weiterhin das Geld der staatlichen Hilfsprogramme bekommen (D).

Die Eltern werden auch verantwortlich gemacht für das *Fehlen im Unterricht*, da sie ihre Kinder häufig mitnehmen, wenn sie aufs Feld oder in andere Dörfer gehen, oder ihnen die Aufsicht über das Haus oder die kleineren Geschwister überlassen (M, R & A).

Mehrmals wurden auch *Alkoholismus* der Eltern oder anderer naher Verwandter (z. B. D, M & A), *Gewalt* in der Familie (z.B. I & A) und *Verwahrlosung* der Kinder (M, D & A) als Gründe für Schwierigkeiten in der Schule genannt. Eine Lehrerin erklärte: „Sie bekommen zu Hause keine Aufmerksamkeit. [...] Zu Hause ist niemand da, der ihnen Orientierung gibt [...] Die Kinder tun [...] meist, was sie wollen. Sie sind frei und allein“ (M).

Zwei Lehrer nannten explizit *ungenügende Ernährung* als Grund für Lernschwierigkeiten (J & A).

Im Kontext der familiären Situation wurde häufig die *Abwesenheit der Väter* erwähnt, die entweder in der Stadt oder in den USA arbeiten (M & V). Da die Väter nicht da sind, müssen die Mütter die Felder bestellen und können sich nicht so sehr um die Kinder kümmern (M).

Viele Kinder wachsen allerdings auch ganz *ohne ihre leiblichen Eltern* bei Verwandten oder anderen Dorfbewohnern auf. Diese Tatsache wurde von vier Lehrern als Ursache für Probleme gesehen (E, M, I & J).

Ursachen wurden auch in der *finanziellen Situation* der Familien gesehen - zusätzlich zu der Abwesenheit der Väter. Ein Lehrer nannte den Mangel an finanziellen Ressourcen als Grund für Schwierigkeiten in der Schule (R). Eine Lehrerin erklärte, da die Kinder bei der Arbeit mithelfen müssten, seien sie auch oft müde (M).

Die Direktorin sagte zusammenfassend: „Viele bringen auch von zu Hause Probleme mit. Sie spiegeln hier das wider, was sie zu Hause erleben“ (E).

Auch manche *Störungen im Unterricht* können auf die Eltern zurückgeführt werden. Eine Lehrerin erwähnte, dass viele Eltern mitten im Unterricht ins Klassenzimmer kommen und mit ihr reden wollen, und dabei den Unterricht unterbrechen (M).

Ursachen für Schwierigkeiten im Lernen und im Verhalten wurden auch in der Dorfgemeinschaft gesehen. Der Lehrer, der darüber klagte, dass in der Kultur

nicht die Einstellung verankert sei, dass man sich selbst übertreffen müsse, erwähnte explizit, dass das die gesamte Bevölkerung der ländlichen Gebiete betrifft (D). Die Direktorin erwähnte, dass die Erwachsenen im Dorf genauso Müll auf die Straße werfen wie die Kinder – also selbst kein gutes Vorbild sind (E).

Eine Lehrerin sah Ursachen für das gehemmte Verhalten einer Schülerin im *Umgang der Klassenkameraden* mit ihr. Allerdings erklärte sie mir ausdrücklich, dass diese Schülerin nicht zu den „schwierigen Schülern“ gehört (J).⁴⁶

Ein Lehrer erklärte Verhaltensauffälligkeiten mit unterschiedlichen Lernständen in einer Klasse: Wenn Schüler nicht auf dem gleichen Niveau sind wie die anderen und man sie trotzdem nicht die Klasse wiederholen lässt, sondern sie einfach in die nächste Klasse wechseln lässt, dann können sie vielleicht lesen, aber sie verstehen es nicht, und dann langweilen sie sich im Unterricht (V).

Die Lehrer wurden nur an zwei Stellen explizit genannt: Ein Lehrer erklärte, das Problem läge bei den Lehrern, die die Schüler und ihre Situation zu Hause nicht kennen (A), und die Direktorin kam zu dem Schluss, dass die Schwierigkeiten einer Klasse u. a. am Erziehungsstil der Lehrerin lägen, die es „gut gemeint“ habe und eine Vertrauensbeziehung habe aufbauen wollen, aber dann von den Schülern missverstanden und ausgenutzt worden sei.

Es fällt auf, dass die Lehrer die Ursachen für die Schwierigkeiten nicht im Schüler selbst sehen – obwohl sie glauben, dass eine gewisse intrinsische Motivation den Schülern helfen kann, zu lernen, auch wenn sie von zu Hause keine Unterstützung bekommen (E & A). Keiner der Lehrer nannte biologische oder neuronale Probleme (mal abgesehen von den sensorischen Schwierigkeiten, die oben erwähnt wurden). Offensichtlich ist das Bewusstsein darüber, dass Kinder sehr stark von äußeren Einflüssen geprägt werden, durchaus im Kollegium verbreitet⁴⁷.

⁴⁶ Es handelt sich hierbei um Maestra Josefa, in deren Klasse ich die Unterrichtsbeobachtung durchgeführt habe. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird noch genauer auf sie und dieses Mädchen (Maria) eingegangen werden.

⁴⁷ Allerdings erwähnte Maestra Josefa in verschiedenen Gesprächen, dass sie glaubt, einer oder zwei ihrer Schüler hätten Nervenprobleme, die sie als Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten sieht.

Das verdeutlicht auch ein kleines Poster im Büro der Direktorin mit dem Titel „Das Kind spiegelt das wider, was es erlebt“⁴⁸. Darunter wird aufgezählt, was das Kind lernt, wenn es in einer Atmosphäre der Kritik, Scham, Feindseligkeit, etc. oder eben in einer der Toleranz, Sicherheit, Akzeptanz, etc. lebt⁴⁹.

Die problematischen Einflussfaktoren, die in den Interviews als Ursachen für Probleme genannt wurden, waren vielfältig. Auffallend ist, dass mit großem Abstand am häufigsten das familiäre Umfeld verantwortlich gemacht wurde. Die Schule als mögliche Ursache wurde zwar auch erwähnt, aber bedeutend weniger (zweimal wurden die Lehrer genannt, einmal die Mitschüler).

Soziokulturelle und strukturelle Schwierigkeiten wurden nur indirekt angesprochen, wenn es um die Dorfgemeinschaft und die Familien ging. Dass zum Beispiel die Väter fehlen, weil es in der Region zu wenige Arbeitsplätze gibt, und dass die Eltern nicht lesen können, weil die schulische Versorgung im Dorf noch nicht so lange für so viele Schüler zugänglich ist, wurde nicht explizit gesagt.

Mögliche Hilfen für diese Schüler

Am häufigsten wurde gesagt, diese Kinder bräuchten mehr Zuwendung (D) - „mehr Zeit und Aufmerksamkeit“ (M), mehr „Geduld und Engagement“, man müsse „die Dinge besser erklären“ (V & I). Dazu wurde vorgeschlagen, zu einer *gesonderten Zeit* mit diesen Kindern zusätzlich zu arbeiten – beispielsweise nachmittags (V). Eine Lehrerin sagte, man müsse *verschiedene Strategien* ausprobieren, um diesen Kindern etwas beizubringen (I). Zwei Lehrerinnen sagten explizit, man müsse sich Zeit nehmen, um mit diesen Kindern zu *reden* (M & I). Ein Lehrer meinte, diese Kinder, die mehr Zuwendung bräuchten, könnten ja nach San Agustín in das *sonderpädagogische Zentrum* geschickt werden (D). Die Direktorin sagte, sie würden den Kindern raten, *zu Verwandten zu gehen, die lesen können* und ihnen dann mit ihren Aufgaben helfen können.

Ein Verständnis für die Probleme der Kinder wurde von einigen Lehrern als wichtig erachtet (A & J). Zwei sagten, es sei wichtig, die *Familien zu besuchen*, um herauszufinden, warum diese Kinder so sind (E & J).

⁴⁸ Im Original: “El niño refleja lo que vive”

⁴⁹ Beipielsweise: “Wenn das Kind in einer Atmosphäre der Feindseligkeit lebt, lernt es, aggressiv zu sein. [...] Wenn das Kind in einer Atmosphäre des Lobes lebt, lernt es, andere wertzuschätzen. [...] Wenn das Kind in einer Atmosphäre der Sicherheit lebt, lernt es, Glauben zu haben.“ – Im Original: „Si el niño vive en un ambiente de hostilidad, aprende a ser agresivo. [...] Si el niño vive en un ambiente de alabanzas, aprende a apreciar a otros. [...] Si el niño vive en un ambiente de seguridad, aprende a tener fe.“

Die Direktorin ging davon aus, dass sich die Situation in einer Klasse mit einem Lehrerwechsel verbessern könne.

Außerdem wurde von einigen Lehrern die aktive Beteiligung aller Verantwortlichen gefordert: Ein Lehrer forderte, das *DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia* - das Familienministerium) müsse sich mehr beteiligen, um den Kindern zu helfen, voran zu kommen, und die Verantwortlichen (vermutlich v. a. die Erziehungsberechtigten) zu Sitzungen einberufen (R).

Ein anderer Lehrer stellte fest, die *Schulpflicht* müsse durchgesetzt werden - was bis jetzt nicht der Fall sei. Außerdem müssten die *Eltern sensibilisiert* werden, es müssten Kurse für sie angeboten werden. Eigentlich müssten alle Verantwortlichen – die Eltern, die Gesellschaft, die Lehrer und die Schulaufsicht - „verpflichtet werden“ (A), und *gemeinsam nach einer Lösung für das Problem suchen*. Er kritisierte, dass die Schulaufsicht eigentlich nur Erwartungen an die Lehrer hätte, sie aber nicht unterstütze bei der Suche nach Lösungen.

Zusätzlich erwähnte dieser Lehrer noch ein paar allgemeine Gedanken, die ihm - aufgrund seiner Studien - für den Umgang mit Schülern wichtig geworden seien: Die Schüler sollten in der Schule Gemeinschaft erleben, sich ausdrücken dürfen und Freiheit haben (allerdings ohne Zügellosigkeit). Sie sollten die Schule nicht als Gefängnis erleben.

Als wichtigste Hilfsmöglichkeit wurde also die besondere, intensivere Arbeit mit den schwierigen Kindern gesehen. Fünf der Lehrer sagten, „man sollte...“, ohne einen konkreten Verantwortlichen zu nennen. Aus den Kontexten im Interview kann aber geschlossen werden, dass sie davon ausgehen, dass sie zumindest für einen Teil dieser intensiveren Arbeit verantwortlich wären (M, J, V, I & A). Ein Lehrer sah die Verantwortung für diese intensivere Betreuung primär beim Sonderpädagogischen Zentrum (D) und einer sah sie sowohl bei sich als auch bei den Verwandten, die lesen können (V)⁵⁰. Wichtig ist außerdem für einige Lehrer das Wissen der Lehrer über die individuelle Lage der Schüler und eine verständnisvolle Haltung ihnen gegenüber. Es wird also davon ausgegangen, dass diese Kinder aufgrund ihrer Schwierigkeiten vor allem individuelle Zuwendung brauchen.

⁵⁰ Auch die Direktorin schickt die Schüler zu Verwandten, die lesen können (Anhang, 62).

Über die individuelle Zuwendung hinaus wurde nur von einem Lehrer die Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre und des Unterrichtsstils allgemein gefordert (A) – wenn man von einem Lehrerwechsel absieht, den die Direktorin als Lösung sah.

Die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und Erziehungsinstanzen wurde von zwei Lehrern gefordert. Auf die Vorschläge zur Elternarbeit wird weiter unten noch einmal gesondert eingegangen.

Strukturelle Veränderungen wurden nicht direkt gefordert, obwohl durchaus strukturelle Schwierigkeiten als Grenzen bei diesen Hilfsmöglichkeiten genannt wurden.

Grenzen bei diesen Hilfsmöglichkeiten

Einige der Lehrer zeigten in den Interviews implizit und auch explizit die Grenzen, die sie bei einigen dieser möglichen Hilfsansätze sehen:

Die erhöhte Zuwendung wird von vielen Lehrern als sehr schwierig gesehen wegen der *hohen Schülerzahl* in den einzelnen Klassen (M & D).

Zum Arbeiten mit den Kindern am Nachmittag, das häufig vorgeschlagen wurde, wurde gesagt, die *Kinder wollten nachmittags nicht* kommen (V).

Mehrere Lehrer sagten, sie hätten *nicht die nötige Ausbildung*, um diesen schwierigen Kindern zu helfen (E & D). „Da hätte ich eventuell etwas anderes studieren müssen, z. B. Psychologie“, sagte beispielsweise die Direktorin.

Der Lehrer, der das Sonderpädagogische Zentrum als Alternative erwähnt hatte, stellte fest, eine Mutter habe ihren Sohn mit Sprachproblemen dort nicht hinschicken wollen mit der Begründung, dass sie keine Zeit hätte, ihn dort hin zu bringen. Der gleiche Lehrer sagte, er habe schon öfters Eltern zu einem Gespräch zu sich bestellt, und sie seien nicht gekommen – *mangelnder Einsatz der Eltern* wird also auch als eine Grenze der Hilfsmöglichkeiten gesehen (D).

Dieser Lehrer räumte auch ein, dass er wie die meisten Lehrer in der Stadt lebt und vormittags zum Unterricht kommt, nachmittags also nur selten im Dorf ist. Er erklärte das mit den schwierigen Lebensbedingungen im Dorf⁵¹. Es besteht also eine *geringe zeitliche Flexibilität* wegen der weiten Anreise der Lehrer.

Eine Lehrerin erklärte, sie würde den Kindern gerne mehr Material kaufen und Kopien machen, aber das sei bei ihrem Gehalt nicht möglich (M) – für sie liegt also

⁵¹ In vielen Teilen des Dorfes gibt es keine Strom- und Wasserversorgung, die Hütten und Häuser haben Lehmbohlen, es gibt wenige Kommunikationsmittel, um den Kontakt zu anderen Orten zu halten.

eine der Grenzen in den *geringen materiellen und finanziellen Ressourcen*, die den Lehrern für ihren Unterricht zur Verfügung stehen.

Manche Lehrer machten allgemeine Aussagen zu den *Grenzen der Schule* im Umgang mit diesen Kindern: Eine Lehrerin erklärte: „Ein Lehrer kann nicht Vater und Mutter ersetzen“ (I) und ein Lehrer stellte resigniert fest: „Wissen Sie, die Menschen hier wollen sich nicht ändern“ (D). Die Direktorin sagte zusammenfassend am Schluss des Interviews: „So gibt es Probleme und Siege. Wir tun halt, was wir können.“

Nach den verschiedenen Ideen, die genannt worden waren, kam also bei mehr als der Hälfte der Lehrer eine gewisse Resignation zum Ausdruck (besonders bei Maestro Damián und Maestra Marisol). Offensichtlich fühlen sie sich mit der Situation aus den oben dargestellten Gründen überfordert, haben nicht den Eindruck, dass sie genügend unterstützt werden (siehe auch die Anmerkung von Maestro Alejandro zur Schulaufsicht) und glauben nicht, dass sie noch sehr viel mehr tun können, als sie ohnehin schon tun.

Elternarbeit

Wie oben dargestellt, wird die Verantwortung für viele der Schwierigkeiten von und mit Schülern beim familiären Kontext gesehen. Was allerdings die Arbeit mit den Eltern angeht, kam eine deutliche Hilflosigkeit zum Ausdruck. Es wurde erwähnt, dass die Eltern zwar unentgeltliche Arbeiten verrichten, zu denen sie bestellt werden, und auch die erforderlichen finanziellen Beiträge leisten⁵², sich aber sonst so gut wie nicht für die schulische Bildung ihrer Kinder interessieren (M & I).

Der Vorschlag, der sehr oft gemacht wurde, war, die *Eltern zu Treffen einzuberufen*, und mit ihnen einzeln und in Gruppen zu reden (E, J, V & A). Als Ziel dabei wurde genannt, dass die Eltern geschult, beraten und sensibilisiert werden sollen und ihr Bewusstsein gebildet werden soll („para conscientizarlos“) (E, R, V, J & A). Auch die Direktorin sah dies als die richtige Herangehensweise, räumte allerdings ein, dass es kaum Erfolge gäbe: „Ich sage den Lehrern immer, sie sollen mit [den Eltern] reden, sie zu Gesprächen und Treffen einberufen. Jedes Mal vor den Ferien werden die Eltern zu einem Treffen einberufen, aber die Kinder kommen jedes Mal nach den Ferien unverändert zurück“ (Anhang, 62). Andere

⁵² Anmerkung: Die Beiträge werden zu besonderen Anlässen oder wegen einzelner Anschaffungen geleistet, es gibt kein Schulgeld, das gezahlt werden muss.

Darstellungen von existierender oder möglicher Elternarbeit wurden nicht gegeben.

Weitere Aspekte aus den Interviews

Die Auswertung von Antworten zu Fragen nach dem *Vorkommen von „schwierigen Schülern“ und Schulabsentismus* ist bei manchen Lehrern nicht ganz einfach.

Eine Lehrerin sagte - nachdem sie Kinder, „die langsam sind im Lernen“ und die „soziale Probleme“ haben, erwähnt hatte - solche Kinder habe sie nicht in der Klasse. Dann beschrieb sie allerdings im Verlauf des Interviews zwei Schülerinnen, die durchaus solche Probleme haben – vermutlich hatte sie beim ersten Teil des Interviews nicht an Schüler mit Schwierigkeiten im familiären Kontext gedacht, beim zweiten Teil schon (I). Wenn man die Angaben der einzelnen Lehrer zusammenzählt, kommt man auf insgesamt 41 „schwierige Schüler“ an dieser Dorfschule, das sind etwa 17 % der Schülerschaft. Diese Angaben stimmen mit dem Ergebnis des SDQ zur Anzahl von Kindern mit auffälligen Werten, wenn man davon ausgeht, dass die Kinder, für die keine Bögen ausgefüllt wurden, keine auffälligen Werte haben.

Die Direktorin hatte im Interview geschätzt, dass es insgesamt 2 % schwierige Schüler seien, allerdings hatte sie eingeräumt, dass es allein in der vierten Klasse gerade acht solcher Schüler gibt, was schon mehr als 3 % der gesamten Schülerzahl wären. Der Lehrer dieser Klasse gab 40 % seiner Schüler als schwierig an, also 15 – 16 Schüler. Allerdings füllte er die SDQ-Bögen nicht aus, d.h. in der dadurch ermittelten Anzahl der schwierigen Kinder sind diese 8 – 16 Schüler nicht enthalten, dafür aber welche aus anderen Klassen, die die Lehrer in den Interviews nicht als schwierig eingestuft haben.

Daran wird erneut sichtbar, wie subjektiv die Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten ist. Allerdings muss in diesem Kontext berücksichtigt werden, dass die Lehrer – die bisher keine Entscheidungen zur sonderpädagogischen Klassifizierung von Kindern treffen mussten - durch meine Frage zum ersten Mal in der Situation waren, dass sie ihre Schüler bewusst einteilen mussten in „schwierige Schüler“ und „nicht schwierige Schüler“. Dass bei den meisten durchaus eine zügige Angabe möglich war, kann als

Hinweis darauf gesehen werden, dass diese Einteilung auch vorher schon – zumindest unterbewusst – stattgefunden haben muss.

Es kann nach den oben dargestellten Angaben davon ausgegangen werden, dass in jeder Klasse 2 – 8 Schüler sind (im Schnitt etwa 5 Schüler pro Klasse), die von ihren Lehrern als sehr herausfordernd empfunden werden⁵³.

Noch schwieriger ist es, Angaben zum Schulabsentismus auszuwerten, da einige Lehrer zwar Gründe für das Fehlen im Unterricht aufzählten, dann aber sagten, die Schüler würden nicht so oft fehlen, und wenn, dann entschuldigt (V, R & I). Selbst ein Lehrer, der über das schulische Zurückbleiben von Kindern, die häufig fehlen, geklagt hatte, sagte dann, seine Schüler würden nur in der Zeit vor größeren Feiertagen fehlen, weil sie da ihren Eltern bei den Vorbereitungen helfen müssten (R). Eine Lehrerin erklärte, in ihrer Gruppe würden die Schüler gar nicht fehlen (I). Genauere Angaben habe ich nur von drei Lehrern bekommen: Ein Lehrer erklärte, die vier Kinder, deren Probleme er mir beschrieben habe, würden auch recht häufig fehlen, aber das sei eben wegen ihrer familiärer Probleme (A). Eine Lehrerin gab an, manche ihrer Schüler hätten bis zu sechzehn Fehltagen (J). Eine andere erzählte, an diesem Tag hätten acht ihrer Schüler gefehlt, ein Junge würde gar nicht mehr kommen (M). Auch ein anderer Lehrer gab an, bei ihm seien 27 Schüler eingeschrieben, es kämen aber nur 26 (V).

Die Direktorin erklärte mir, die Kinder würden normalerweise nicht fehlen, nur wenn sie krank seien, und das sei abhängig von der Jahreszeit.

Aufschlussreich könnten an dieser Stelle meine eigenen Beobachtungen in der zweiten Klasse sein. Dort waren von den 38 Schülern an den acht Tagen, an denen ich dort war, nur jeweils 27 bis 36 Schüler anwesend, im Schnitt etwa 34 Schüler, einer fehlte in dieser Zeit viermal. Von den 39 in der ersten Klasse waren an dem Tag, als ich dort war, nur 30 da. (Diese beiden Lehrerinnen sind allerdings auch diejenigen, die genauere Angaben zum Fehlen ihrer Schüler gemacht haben). In dieser Zeit habe ich nie beobachtet, dass die Lehrerinnen eine Klassenliste durchgegangen sind. Es kann sein, dass sie sich die fehlenden Schüler merken und später eintragen, es könnte aber auch sein, dass gar nicht schriftlich festgehalten wird, wenn die Schüler fehlen. Das könnte erklären, warum die Direktorin – zumindest mir gegenüber – davon ausgeht, dass die Kinder

⁵³ Bei dieser Berechnung bin ich von den acht schwierigen Schülern in der 4. Klasse ausgegangen, die die Direktorin erwähnte und nicht von der Prozentangabe der Klassenlehrers.

„normalerweise nicht“ fehlen. Es könnte auch erklären, warum manche Lehrer sich verpflichtet fühlen, zu sagen, dass ihre Schüler nicht fehlen – sonst würden eventuell Ungereimtheiten in den Dokumenten auffallen, die einiges an Aufwand und eventuell ernstere Schwierigkeiten für alle Beteiligten mit sich bringen könnten. Es besteht ja offiziell in Mexiko eine Schulpflicht für die Grundschule. In Betracht zu ziehen wäre natürlich auch die Möglichkeit, dass die Schüler tatsächlich in einigen Klassen sehr häufig fehlen, in anderen nahezu gar nicht. Das konnte ich aber im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüfen.

Ein weiteres Thema, das in den Interviews am Rande aufgetaucht ist, war das *Anwenden von körperlichen Strafen*. Zwei Lehrer erklärten mir explizit, ohne dass ich danach gefragt hatte, die Kinder zu schlagen sei nicht die Lösung für die Probleme (A), einer berief sich dabei auf die Menschenrechte (V). In Gesprächen mit Maestra Josefa wurde immer wieder deutlich, dass dieses Thema für die Lehrer in den Indianerdörfern durchaus sehr aktuell ist, unter anderem, weil die Eltern durchaus damit einverstanden sind, wenn die Lehrer ihre Kinder schlagen, und das sogar von ihnen fordern. Darauf soll an späterer Stelle noch genauer eingegangen werden.

Insgesamt gäbe es noch viele interessante Aspekte der Interviews, die ausgewertet und interpretiert werden könnten. Im Rahmen dieser Arbeit beschränke ich mich aber auf die hier dargestellten.

Resümee

Die Lehrer nehmen durchaus bei vielen Schülern Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten wahr. Dabei sehen sie für beide Problembereiche die hauptsächliche Verantwortung bei den Eltern – eine effektive Form der Elternarbeit ist bisher aber noch nicht gefunden worden.

Die Lehrer haben einige Ideen, wie man diesen Kindern helfen könnte. Dabei geht es besonders häufig darum, den Schülern intensivere und individuellere Zuwendung zu geben. Allerdings wurden gegen die meisten dieser Ideen auch Einwände genannt. Mehr als die Hälfte der Lehrer sehen sich aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage, die Kinder so zu unterstützen, wie sie es bräuchten. Die übrigen Lehrer haben sich nicht dazu geäußert, wie weit sie es sich zutrauen.

4.3 Vorgaben des Bildungsplans

Da der nationale Bildungsplan im mexikanischen Bildungssystem eine sehr zentrale Rolle spielt, sollen im Folgenden die Aspekte dieses Plans dargestellt werden, die im Kontext dieser Arbeit relevant scheinen.

Das zentrale Schriftstück ist 1993/94 im Zuge der Bildungsreformen entstanden: *Plan y Programas de Estudio. Educación básica. Primaria* (Studienplan und –programme für die Grundschule – im Folgenden werde ich mich darauf als *Plan de Estudio* beziehen), das in etwa dem deutschen Bildungsplan entspricht. Zusätzlich stellt der Staat zentral die kostenlosen Schulbücher für die Schüler der Grundschule und zu jedem Fach in jedem Schuljahr ein „Libro de Maestro“ (Lehrerhandbuch), in dem weitere Erklärungen und didaktische Vorschläge für jede Unterrichtseinheit enthalten sind. Zu den Hauptfächern Spanisch und Mathematik gibt es außerdem je einen „Fichero“, ein Buch mit weiteren, vertiefenden Vorschlägen für Unterrichtsaktivitäten. Diese Bücher werden kostenlos an alle Lehrer vergeben.

Der *Plan de Estudio* ist explizit an Lehrer und Eltern gerichtet mit dem Hinweis, dass die Eltern den Lernprozess ihrer Kinder unterstützend begleiten und zur Verbesserung schulischer Prozesse beitragen sollen (SEP 1993, 9). In ihm werden die Lehrer außerdem dazu aufgefordert, aufgrund von Erfahrungen mit dem neuen Bildungsplan Verbesserungsvorschläge einzusenden. Als eines der Ziele des *Plan de Estudio* wird angegeben, dass genug Flexibilität gewährleistet werden soll, „damit die Lehrer ihre Erfahrung und Initiative einsetzen und damit die lokalen und regionalen Gegebenheiten genutzt werden“⁵⁴ (ebd., 10). Es wird also von dieser Seite sehr stark auf die Kompetenz und Initiative der Lehrer und Eltern gesetzt, die als verantwortungsvolle Agenten im Bildungsprozess gesehen werden. Entsprechend gibt es auch keinen Stundenplan, sondern eine wöchentliche Stundentafel, die den Anteil der einzelnen Fächer am wöchentlichen Unterricht festlegt. Über die Verteilung entscheiden die Lehrer selbstständig (ebd., 14).

⁵⁴ Im Original: „para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada“

Der *Plan de Estudio* zählt mehrere Ziele der Grundschulbildung auf (z. B. Fähigkeiten, die für lebenslanges Lernen nötig sind, grundlegende Kenntnisse in den verschiedenen Fächern, ethische Bildung und die geeigneten Einstellungen, um Kunst und Sport wertzuschätzen), kommt aber zu dem Schluss, dass es bei all den verschiedenen Aufgaben der Grundschule klare Prioritäten gibt: „die Beherrschung des Lesens und Schreibens, die elementare mathematische Bildung und die Geschicklichkeit in der Auswahl und dem Gebrauch von Information“⁵⁵ (ebd., 13). Dabei liegt „die höchste Priorität [...] bei der Beherrschung des Lesens, des Schreibens und des mündlichen Ausdrucks“⁵⁶ (ebd., 14). Innerhalb der ersten beiden Klassen sollen die Kinder eine „sichere und dauerhafte Alphabetisierung erreicht haben“ (ebd.). Der Schriftspracherwerb sollte im ersten Schuljahr abgeschlossen werden, was nach Angaben des *Plan de Estudio* für die meisten Kinder möglich ist, kann sich aber – wenn das erforderlich ist – bis in das zweite Schuljahr hinein ziehen (vgl. ebd., 24). Dabei soll berücksichtigt werden, dass unterschiedliche Kinder unterschiedliche Vorerfahrungen mit gesprochener und geschriebener Sprache gemacht haben – es wird auf Unterschiede bei den Anregungen aus der Familie und beim Vorschulbesuch hingewiesen – und daher auch unterschiedliche „Rhythmen und Zeiten“ beim Lernen von Lesen und Schreiben haben (ebd.).

Dem Lehrer wird eine große Freiheit bei der Wahl von Techniken und Methoden eingeräumt (ebd., 23), eine Bedingung ist allerdings gegeben: Es muss von vorneherein um ein Verständnis des Gelesenen gehen, nicht nur um das Zuordnen von Lauten zu Symbolen (vgl. ebd., 24). Dabei sind im Unterricht die „kommunikativen Situationen“ zentral, bei denen die Schüler in einem möglichst natürlichen Kontext mündlich und schriftlich kommunizieren sollen, beispielsweise indem sie Briefe schrieben, Theaterstücke einüben, sich Bücher aus der Klassenbibliothek und Zeitungsartikel anschauen. Dabei können die örtlichen Gegebenheiten wie eine Bibliothek oder das Vorhandensein von Massenmedien genutzt werden. Ziel dieses Ansatzes ist es, dass die Schüler „lesend Lesen, schreibend Schreiben und sprechend Sprechen lernen, bei Aktivitäten, die für sie von wahren Interesse sind“ (ebd., 25). Es soll auch genügend Zeit für freies

⁵⁵ Im Original: „el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información”

⁵⁶ Im Original: „la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral”

Schreiben angeboten werden, bei dem die Kinder ihre Erfahrungen, Erwartungen und Sorgen zum Ausdruck bringen können (vgl. ebd., 26).

Dieser „kommunikative und funktionale Ansatz“ (SEP 1997, 7) wird auch im *Libro de Maestro* für Spanisch im ersten Schuljahr noch einmal betont. Durch die Interaktion mit Texten sollen Schüler „die Charakteristika der Schrift verstehen, darunter das alphabetische Prinzip, die Funktion von Satzzeichen und die Trennung von Wörtern durch Lücken“⁵⁷ (ebd., 8). Damit wendet sich das Lehrbuch (und der Bildungsplan, der dahinter steht) gegen den „traditionellen Ansatz“, der sich weiter in der Meinung vieler Menschen widerspiegelt, „dass es zum Lesen reicht, wenn man Buchstaben zusammenfügen und Wörter formen kann, dass es das Wichtigste und Beste ist, schnell und deutlich zu lesen, auch wenn man nicht versteht, was man gerade liest“⁵⁸ (ebd., 7).

Auch hier wird davon ausgegangen, dass gerade ein Lehrer der ersten Klasse mit einer großen Heterogenität konfrontiert ist, und es wird vorgeschlagen, dass er am Anfang des Schuljahrs für jeden Schüler eine Mappe anlegt, in der er den Lernstand und die Fortschritte des Schülers dokumentiert mit eigenen Beobachtungen und Arbeiten der Schüler. Das soll dem Lehrer helfen, seinen Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen und ihnen Lernmöglichkeiten zu bieten, die sie bisher noch nicht gehabt haben (vgl. ebd., 15). Außerdem soll diese Mappe auch mit den Eltern und den Schülern selbst besprochen werden, „um ihre Beobachtungen und Bemerkungen einzubeziehen in die Pläne für die weitere Arbeit“⁵⁹ (ebd., 23). Zudem können die Mappen als Basis für den Austausch mit anderen Lehrern dienen (vgl. ebd.).

Im Lehrplan wird also von einem hohen Grad an Initiative und Kompetenz von Seiten des Lehrers ausgegangen. Es wird erwartet, dass er diagnostisch arbeitet - auf einer Seite im *Libro del Maestro* werden ein paar Aufgaben vorgeschlagen, die er dazu die Schüler bearbeiten lassen kann (SEP 1997, 15) – und dass er dann seinen Unterricht an den Lernstand der Schüler anpasst. Dabei soll er mit den Eltern und mit seinen Kollegen kooperieren.

⁵⁷ Im Original: “Se propone que a partir de la interacción con los textos los niños vayan comprendiendo las características de la escritura, entre éstas el principio alfabético, la función de los signos de puntuación y la separación de las palabras con espacios en blanco.”

⁵⁸ Im Original: „que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo mas importante es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo”

⁵⁹ Im Original: „para tomar en cuenta sus observaciones cuando planee el trabajo futuro“

Gleichzeitig werden in den *Libros de Maestro* sehr konkrete Vorschläge für Stundendurchführungen gemacht, einzelne mögliche Aktivitäten zu den verschiedenen Schwerpunkten der Inhalte werden dargestellt. Außerdem ist festgelegt, dass eine Lektion im Lesebuch eine Woche lang bearbeitet wird, Aufgaben dazu sind im Arbeitsbuch der Schüler zu finden. Dadurch werden in einer Woche – so ist es zumindest vorgesehen – im ganzen Land die gleichen Inhalte bearbeitet. Dem selbstständigen Arbeiten der Lehrer ist also ein fester Rahmen gegeben.

Es wird der Eigenaktivität des Schülers beim Lernprozess eine wichtige Rolle beigemessen: Er soll sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen, sich selbst ausdrücken können und mit anderen kommunizieren, soll sogar in Überlegungen über den eigenen Lernprozess einbezogen werden.

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler werden zur Kenntnis genommen. Konkrete Vorschläge zum Umgang damit werden allerdings kaum gemacht – lediglich, dass der Lehrer durch Beobachtung der Schüler und ihrer Leistungen herausfinden soll, welche mehr Unterstützung brauchen, und dass bei Gruppenarbeit – der im Rahmen des kommunikativen Ansatzes ein großer Stellenwert beigemessen wird (SEP 1993, 24) – darauf geachtet werden soll, dass es in einer Gruppe verschiedene Kinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gibt, damit sie sich gegenseitig helfen können (SEP 1997, 8).

Im folgenden Kapitel wird unter anderem darauf eingegangen werden, wie die Umsetzung dieser pädagogisch und didaktisch durchdachten und begründeten Überlegungen – unter anderem auch des kommunikativen Ansatzes beim Schriftspracherwerb – im Schulalltag in San Sebastián aussieht.

4.4 Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung und Gesprächen

Dieses Kapitel ist wohl das vielfältigste von allen. Im Sinne der ethnographischen Schulforschung habe ich so viele verschiedene Daten wie möglich gesammelt – über die Schüler, ihren Lernstand und ihr Verhalten, den Unterrichtsverlauf, die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern. Die Interviews und Fragebögen lassen sich weitgehend von anderen Datenquellen abgrenzen – obwohl ich auch in den vorherigen Kapiteln immer wieder Querverweise gemacht habe – bei den verschiedenen Beobachtungsanlässen und Gesprächen scheint es wenig sinnvoll,

sie getrennt voneinander zu analysieren. Im Folgenden soll also der Inhalt meines Beobachtungstagebuchs unter verschiedenen Fragestellungen analysiert werden.

Da nicht systematisch gefilmt und fotografiert werden konnte, werden das Filmmaterial und die Fotos nicht ausführlich analysiert, sondern nur als ergänzende Informationsquelle zu den Beobachtungen herangezogen.

Dabei kann im Rahmen dieser Arbeit auf die ganze Vielfalt der Aspekte nicht eingegangen werden. Es wurden einzelne Aspekte ausgewählt, die für das Ziel dieser Arbeit besonders relevant schienen: die Situation von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten in diesem schulischen Kontext zu beschreiben und nach Möglichkeiten zu suchen, wie auf die Bedürfnisse dieser Kinder besser eingegangen werden könnte. Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Kategorien in der Auseinandersetzung mit dem Material gebildet. Das vollständige Beobachtungstagebuch ist im Anhang zu finden. Immer wieder habe ich die passenden Seitenangaben des Anhangs in Klammern dazu geschrieben. Wo es um Phänomene geht, die ich häufig beobachtet habe oder um Ereignisse, die sich mehrmals wiederholen, sind die Angaben in den Klammern nur als Beispiele gedacht und nicht als vollständige Aufzählung aller entsprechenden Textstellen. Hin und wieder beziehe ich mich auch auf Gespräche oder Beobachtungen, die ich in der Eile nicht protokolliert habe, die mir aber später wieder eingefallen sind, nachdem ich die Protokolle abgeschlossen hatte und die entsprechenden Gespräche zeitlich nicht mehr sicher einordnen konnte. Diese Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Da ich zu vielen Äußerungen meiner Gesprächspartner keine wörtlichen Aufzeichnungen sondern nur inhaltliche Notizen habe, habe ich den Konjunktiv verwendet, wenn ich mich auf diese Äußerungen beziehe.

4.4.1 Die Klasse und ihre Lehrerin

Die Klasse, mit der ich mich am intensivsten auseinandergesetzt habe, war die zweite Klasse, bei der ich acht Tage lang den Unterricht beobachtet habe und auf Anregung der Lehrerin sieben Nachmittage lang mit einigen Kindern gesondert Lese- und Schreibunterricht hatte.

Die Lehrerin dieser Klasse ist Maestra Josefa. Sie ist eine der älteren Lehrerinnen an der Schule, wenn nicht die älteste. Obwohl ihre Familie ursprünglich aus San Agustín kommt, haben ihre Eltern sehr lange in San Sebastián gelebt. Maestra

Josefa lebt auch jetzt in San Sebastián bei ihrer Mutter und ihrer Schwester im Dorfzentrum. Sie selbst ist nicht in diesem Dorf zur Schule gegangen (die zur Zeit ihrer Kindheit nur zwei Schuljahre umfasste), sondern hat ein Internat besucht. 1972 kam sie allerdings nach San Sebastián und betätigte sich in der Alphabetisierung von Erwachsenen. Dadurch wurden die beiden Dorflehrer auf sie aufmerksam und baten die Schulaufsicht, sie bei ihnen als Lehrerin arbeiten zu lassen. Allerdings bestand sie mehrmals die Prüfung nicht, um in Totonak unterrichten zu dürfen. Sie fragt sich, ob da alles mit rechten Dingen zuging, denn kurze Zeit später, als sie den Gedanken an das Lehramt fast aufgegeben hatte, wurde sie noch einmal zur Prüfung gebeten und bestand sie mit der bestmöglichen Note. Danach besuchte sie 4 ½ Monate lang verschiedene Kurse und hat seither in verschiedenen Dörfern in der Umgebung von San Sebastián als Lehrerin gearbeitet – inzwischen schon 32 Jahre lang. In dieser Zeit war sie auch mehrmals Schuldirektorin, in den achtziger Jahren auch in San Sebastián. Sie ist die einzige Lehrerin, die wirklich in San Sebastián lebt – abgesehen von Maestro Alejandro und Maestra Virginia, die in San Sebastián Zimmer gemietet haben.⁶⁰

Die zweite Klasse hat 38 Schüler, 15 Jungen und 23 Mädchen. Maestra Josefa ist seit der ersten Klasse ihre Klassenlehrerin, zwei Schüler sind erst seit der zweiten Klasse dabei, weil sie die Klasse wiederholen mussten. Das Klassenzimmer fällt dadurch auf, dass die Wände sehr dicht mit selbst geschriebenen Postern behängt sind. Man kann an den Postern nachvollziehen, mit welchen Themen sich die Klasse in den vergangenen Monaten im Unterricht beschäftigt hat. Im Regal stehen verschiedene Bücher, es ist sehr voll, wirkt etwas ungeordnet. Das Lehrerpult steht vor dem Regal. Auf dem Boden unter dem Pult stehen mehrere Flaschen mit Wasser, aus denen die Kinder trinken können, wenn sie Durst haben. Die Schüler sitzen auf Stühlen an denen jeweils eine kleine Tischfläche angebracht ist. Meistens standen die Stühle am Anfang des Schultages in mehreren Halbkreisen hintereinander, im Laufe des Tages wurden sie dann häufig verschoben, beispielsweise für Gruppenarbeit. Da das Metallgestell der Stühle sehr schwer ist, mussten sie dabei von den Schülern über den Boden geschleift werden.

⁶⁰ Die Gespräche mit diesen Informationen habe ich nicht protokolliert.

Die Schüler haben mich ohne Schwierigkeiten bei sich in der Klasse akzeptiert. Einige waren sehr neugierig, andere eher zurückhaltend. Viele haben sich Mühe gegeben, mit mir ins Gespräch zu kommen – was mich manchmal während des Unterrichts in erhebliche Gewissenskonflikte gebracht hat, da sie ja eigentlich der Lehrerin zuhören sollten. Allerdings hat mich auch Maestra Josefa immer wieder in den Unterricht mit einbezogen, mir die Kinder teilweise für eine Weile überlassen. Während der Arbeitsphasen kamen viele Kinder zu mir, um mir Fragen zu stellen und mich um Hilfe zu bitten. So habe ich mit einigen Schülern einen sehr engen Kontakt gehabt und konnte auch immer wieder Ausschnitte von Lernprozessen und von Hindernissen bei diesen Prozessen nachvollziehen.

Am ersten Tag, noch bevor ich die Klasse kennen gelernt hatte, erzählte mir Maestra Josefa von einigen Schülern, die Probleme mit dem Lernen und im Verhalten hätten. Im Lehrerinterview am Ende meines Aufenthalts ging sie von vier „schwierigen Schülern“ in ihrer Klasse aus, am ersten Tag und im Laufe des Aufenthalts nannte sie mir noch weitere, bei denen sie mehr oder weniger schwerwiegende Probleme wahrnimmt.

Die Direktorin sagt, diese Klasse sei die schlimmste, die sie bisher an der Schule gehabt habe, die Kinder seien sehr ablenkbar. Maestra Josefa sei es sehr wichtig, dass zwischen ihr und den Kindern Vertrauen herrscht, und dass sie mit allen Problemen zu ihr kommen können, das hätten aber die Kinder missverstanden und sie ausgenutzt. Außerdem gäbe es in dieser Klasse etwa fünf Kinder, die alle anderen ablenken. Das größte Problem sei, dass sie noch nicht lesen könnten, aber vermutlich seien sie einfach langsamer im Lernen als andere und würden noch im Laufe der Zeit einiges lernen. Das erklärte sie mir am vierten Tag meiner Zeit an der Schule.

Während meiner Beobachtungen habe ich mich bemüht, einen Überblick zu bekommen über den Lernstand der Schüler in der Klasse, über verwendete Methoden und die Reaktionen der Schüler darauf, über Interaktionsmuster zwischen der Lehrerin und den Schülern und den Schülern untereinander. Besonders habe ich dabei auf die Kinder geachtet, von denen mir Maestra Josefa gesagt hatte, sie hätten Probleme. Zusätzlich habe ich auch ein paar Kinder beobachtet, bei denen ich Schwierigkeiten wahrgenommen habe. In Gesprächen

mit Maestra Josefa habe ich außerdem erfahren, woher ihrer Meinung nach bei jedem einzelnen Kind die Schwierigkeiten kommen.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse zu den verschiedenen Beobachtungsschwerpunkten dargestellt werden.

4.4.2 Lernstand der Schüler

In Anbetracht der Tatsache, dass das Lernen von Lesen und Schreiben im *Plan de Estudio* als das höchste Ziel für die Grundschule eingestuft wird und davon ausgegangen wird, dass die Schüler es spätestens in der zweiten Klasse weitgehend beherrschen (Details der Rechtschreibung und der Grammatik werden später vertieft), ist diese Klasse weit hinter dem erwarteten Lernstand zurück. Etwa fünf bis zehn der Schüler können – mit unterschiedlicher Sicherheit – lesen, das Schreiben fällt ihnen noch schwerer⁶¹. Alle anderen Schüler haben erhebliche Schwierigkeiten bei beidem, die meisten von ihnen können weder einzelne Buchstaben noch Wörter erkennen, können auch kein Wort selbstständig schreiben. Mehrere Kinder haben sogar noch Probleme, ihren eigenen Namen zu Papier zu bringen (das habe ich bei etwa fünf Kindern beobachtet). Abschreiben können die meisten Kinder. Sie malen dann regelrecht die Buchstaben und Wörter ab. Aber es gibt auch einzelne Schüler, die damit Schwierigkeiten haben und Buchstaben auslassen, hinzufügen oder so ungenau schreiben, dass sie nicht richtig erkennbar sind (beispielsweise Moisés, der weiter unten beschrieben wird). Auch anderes sprachliches Wissen fehlt. Einen der Schüler, der eigentlich nicht zu den leistungsschwächsten gehört, fragte ich einmal bei der Bearbeitung einer Aufgabe zu diesem Thema, ob er mir eine Frage nennen könne. Da schlug er vor: „Hund“. Trotzdem werden weiterhin die aktuellen Lektionen in den Schulbüchern behandelt, in den Schulbüchern für Spanisch sind die Schüler also nicht im Rückstand, obwohl sie die Aufgaben nicht so bearbeiten können, wie sie eigentlich gedacht wären.

In Mathematik sind die Schüler allerdings auch in der Bearbeitung der Bücher im Rückstand. Tatsächlich hatten auch viele der Schüler Probleme mit dem schriftlichen Addieren mit Zehnerübertragung, das gerade durchgenommen wurde. Während der vier Wochen, in denen ich am Unterricht teilgenommen habe, wurden immer wieder Sachaufgaben zur Addition im dreistelligen Bereich an die

⁶¹ Da ich nicht mit jedem Kind einzeln gearbeitet habe, sind genaue Zahlenangaben manchmal schwierig.

Tafel geschrieben. Etwa fünf der Schüler kamen mit diesen Aufgaben zurecht, für die anderen war es schwierig, aus dem Text die notwendige Information herauszufinden, obwohl die Aufgaben immer nach dem gleichen Muster gestellt wurden. Das ist nicht verwunderlich, da viele der Kinder den Text ja gar nicht lesen konnten. Das Untereinanderschreiben von Zahlen machte Probleme, beim Berechnen der Aufgaben – auch ohne Zehnerübertragung – rechneten viele der Kinder mit ihren Fingern oder mit Strichen, die sie sich ins Heft gezeichnet hatten. Ein Junge übertrug Zehner, wo es keine zu übertragen gab. Einige der Kinder gaben Ergebnisse an, bei denen nicht nachvollziehbar war, wie sie darauf gekommen waren, teilweise zur gleichen Aufgabe direkt hintereinander zwei vollkommen verschiedene Resultate. Der Schluss liegt nahe, dass sie den Zusammenhang zwischen der Aufgabe und dem Ergebnis nicht erkannt haben und einfach geraten oder das Ergebnis einer anderen Aufgabe abgeschrieben haben (mehr zur Strategie des Abschreibens im nächsten Kapitel). Eine Schülerin konnte keine einzelnen Zahlen schreiben, wenn sie ihr diktiert wurden, beherrschte also nicht einmal die Verbindung zwischen Zahlwort und Symbol. Ein Schüler schrieb die Zahl fünf in der gleichen Aufgabe einmal korrekt und einmal spiegelverkehrt.

Bei Aufgaben zur Geometrie wurden auch erhebliche Probleme sichtbar. Es sollte ein Gitter von der Tafel abgezeichnet werden. Nur sehr wenige Kinder konnten es in den richtigen Proportionen abzeichnen. Die meisten zeichneten eine andere Anzahl von Linien und andere Abstände zwischen den Linien.

So wurden sowohl im Schreiben und Lesen als auch im mathematischen Bereich auf verschiedenen Ebenen massive Defizite in der Leistung der Schüler sichtbar. Einzelne Kinder haben die Ziele für die 2. Klasse, die im *Plan de Estudio* angegeben sind, erreicht, die Mehrzahl hat noch nicht einmal die Ziele für die erste Klasse erreicht (vgl. SEP 1993, 57 – 58). Dabei verläuft in Spanisch und Mathematik die Grenze zwischen den Kindern, die den Anforderungen genügen, und den anderen (mit einzelnen Ausnahmen) ähnlich. Diejenigen, die lesen können, kommen auch in Mathematik besser zurecht. Dabei ist das Leistungsgefälle in der Gruppe auffallend. Während einige die Aufgaben weitgehend selbstständig bearbeiten, gibt es sehr viele, die nicht einmal verstehen, was von ihnen erwartet wird. Diejenigen, die den Anforderungen des *Plan de Estudio* genügen, machen weniger als 25 % der Klasse aus. Die Kinder,

die Maestra Josefa und die Direktorin als schwierig wahrnehmen, gehören zu den Schülern, die am weitesten hinter dem erwarteten Leistungsstand zurückgeblieben sind.

Eine differenziertere Analyse des Lernstands der Schüler war mir in diesem Rahmen leider nicht möglich, wäre aber durchaus sinnvoll, um weitere Aufschlüsse über nötige Fördermaßnahmen zu bekommen.

4.4.3 Beobachtungen zum Unterrichtsverlauf

Die Beobachtungen zum Unterrichtsverlauf, zu verwendeten Methoden und zu Interaktionsmustern zwischen den Schülern untereinander und den Schülern und der Lehrerin können Aufschluss geben über Faktoren, die zu einer solch hohen Quote an Kindern mit schulischem Rückstand beitragen.

Vermittlung schulischer Inhalte

Die beiden zentralen Fächer nach dem *Plan de Estudio* sind in dieser Klassenstufe Spanisch und Mathematik. Daneben gibt es ein Fach, in dem naturkundliche, geographische, geschichtliche und gesellschaftliche Themen behandelt werden. Außerdem werden hin und wieder Aufgaben zum Schreiben und Lesen von Totonak bearbeitet. Bei allen Fächern außer Totonak wird nach den Schulbüchern vorgegangen. In den vier Wochen meiner Anwesenheit habe ich folgende Vorgehensweisen beobachtet:

In Spanisch wird meist zu Beginn der Woche die Geschichte im Lesebuch gelesen, die unbekannten Wörter werden herausgeschrieben und häufig im Wörterbuch nachgeschlagen. Dann wird noch die Totonak-Bedeutung dazu geschrieben. In den folgenden Tagen wird immer wieder die Geschichte gelesen, teilweise führt Maestra Josefa mit den Kindern ein kurzes Gespräch darüber, vor allem um zu überprüfen, ob sie den Inhalt verstanden haben. Ansonsten werden Aufgaben bearbeitet, die thematisch zu der Geschichte passen, oder die einen sprachlichen Aspekt aus der Geschichte aufgreifen. Bei den Aufgaben lehnt sich Maestra Josefa stark an den Vorgaben des *Libro de Maestro* (das Lehrerhandbuch) an. Es werden Aufgaben im Arbeitsbuch bearbeitet, aber auch andere Aufgaben gestellt: Einmal mussten die Kinder Poster zum Thema Wassersparen herstellen, die dann im Dorf ausgehängt wurden, ein anderes Mal

wurden sie losgeschickt, um jemanden zum Thema Sonnenfinsternis zu interviewen.

Maestra Josefa bereitet jeden Tag Materialien vor. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um selbst geschriebene Poster mit Texten und Aufgaben, die sie an die Tafel hängt.

Maestra Josefa erklärte mir, sie habe mit diesen Kindern nie einzelne Buchstaben geübt oder das Alphabet gelernt, das hätte sie früher gemacht, aber nach der neuen Methode sei es nicht üblich. Die Kinder sollten lernen, ganze Wörter zu erkennen, die sie am Anfang mit Bildern präsentiert bekommen, und so das Lesen lernen. Auch zur Benutzung des Wörterbuchs habe sie nicht das Alphabet mit ihnen gelernt, die Kinder sollten einfach die Wörter nachschlagen, dabei würden sie dann die Reihenfolge der Buchstaben schon lernen.

Da aber offensichtlich die Mehrzahl der Kinder das Lesen und Schreiben mit dieser Methode nicht gelernt hat, treibt ihr Umgang mit den Aufgabenstellungen teilweise skurril anmutende Blüten:

Bei der Aufgabe zum Interview ließen sich einige Kinder die Antworten von einer anderen Lehrerin, die sie „interviewten“, ins Heft schreiben, andere Kinder schrieben diese Antworten dann einfach von ihnen ab. Einige andere Mädchen schlugen ihr Arbeitsbuch an einer beliebigen Seite auf und kopierten ein paar unzusammenhängende Wörter in die Linien für das Interview. Maestra Josefa hatte Schwierigkeiten, herauszufinden, woher diese Antwort kam und was sie bedeuten sollte.

Ein Mädchen bat mich einmal, ihr mit dem Wörterbuch zu helfen. Ich fragte sie, welches Wort sie suche. Sie sagte: „Dieses“, und zeigte auf die Tafel – dort standen allerdings etwa sechs Wörter. Sie hatte keine Ahnung, welche Wörter es waren, konnte mir keinen der Buchstaben sagen. Schließlich suchte ich ihr die Wörter. Weil sie sie aber nicht lesen konnte, hatte sie Angst, dass sie in der Zeile verrutscht sei, kam immer wieder zu mir, um sich zu versichern, dass sie noch das richtige Wort hatte, markierte es teilweise und ging dann verkrampft auf ihren Platz in dem Versuch, ihren Zeigefinger auf genau der richtigen Stelle zu halten.

Erleichtert wird der Umgang mit solchen Aufgaben durch die häufig durchgeführte Gruppenarbeit. Dabei muss ja dann nur ein Kind in der Gruppe sein, das die Aufgabe gut bewältigt, alle anderen können abschreiben. Schwierig ist diese Situation für Kinder, in deren Gruppe kein Schüler ist, der lesen kann, oder die in

ihrer Gruppe nicht gern gesehen und nicht unterstützt werden, wie das bei einzelnen Kindern immer wieder der Fall ist.

Das Abschreiben voneinander ist eine der Strategien, mit der sich die Kinder durch den Schulalltag hangeln. Andere bleiben während der Arbeitsphase so lange wie möglich ruhig und unbemerkt sitzen oder beschäftigen sich anderwärtig, bis schließlich die Antwort auf die Tafel geschrieben wird und sie sie abschreiben können. Oft bleiben die Seiten in den Heften auch endgültig leer oder werden mit anderen Bildern und Symbolen gefüllt.

Daneben gibt es auch Kinder, die aktiv Kompensationsstrategien anwenden, beispielsweise ein Junge der auf der Suche nach Namenwörtern ein Brett von einem Lotto-Spiel aus dem Regal holte und einige der Begriffe in seine Tabelle abschrieb. So hatte er die Aufgabe bearbeitet und hatte ein passendes Ergebnis im Heft, ohne selbstständig schreiben zu können.

Es ist abzusehen, dass die meisten dieser Kinder ohne Unterstützung das Schreiben so nicht lernen werden. Maestra Josefa geht zwar während der Arbeitsphasen durch den Raum und versucht einzelnen Schülern zu helfen, aber die Hilfe beschränkt sich bei solch großen Lücken und bei so vielen Schülern in der Kürze der Zeit häufig darauf, dass man ihnen eben ein Wort im Wörterbuch sucht oder ihnen einen Satz aufschreibt, den sie dann sauber ins Heft übertragen können. Es kommt zu einem Phänomen, das Pries in ihrer Darstellung der schulischen Bildung in Mexiko „die Simulierung von Lehr- und Lernvorgängen“ nennt: „Simulation wird sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler zur Überlebensstrategie. Der Lehrer tut so, als ob er unterrichte und die Schüler tun so, als ob sie lernten“ (Pries 1992, 47).

Dabei scheinen die meisten Schüler keinen Bezug zum Inhalt zu haben. Als einmal ein Text gelesen wurde und zwei Schüler mit mir ein Gespräch beginnen wollten, schickte ich sie zu ihrem Platz, weil gerade Unterricht war. Sie gingen dann auch, holten ihre Bücher heraus, schrieben mit Konzentration und Ausdauer die erste Seite der Geschichte ab und fragten mich dann, ob das so richtig sei. Die Aktivität des Abschreibens an sich schien für sie ein Ausdruck von Fleiß zu sein, den ich gut heißen musste. Dass eigentlich gerade von ihnen erwartet wurde, auf den gelesenen Text zu hören und ihn inhaltlich nachzuvollziehen, scheinen die beiden nicht begriffen zu haben.

Insgesamt ist auch beim gemeinsamen Lesen zu bezweifeln, ob es Kindern, die nicht lesen können, hilft, es zu lernen. Phasenweise liest Maestra Josefa einen Text gemeinsam mit den Kindern. Dabei beteiligen sich nur einzelne. Es kann sein, dass die dann versuchen, so laut wie möglich und so schnell wie möglich zu lesen, so dass ein kaum verständliches Durcheinander entsteht. Viele der Kinder beteiligen sich nicht, schauen im Raum herum oder laufen sogar zwischen den Stühlen umher. Häufig liest Maestra Josefa auch ein oder zwei Wörter vor und lässt sie von den Kindern nachsprechen. Dabei beteiligen sich dann mehr Kinder, das Nachsprechen wirkt allerdings sehr mechanisch, viele Kinder schauen dabei gar nicht in ihren Text. Wenn Maestra Josefa Fragen zum Text stellt, antworten einige. Wie weit die anderen etwas verstanden haben, bleibt fraglich.

In der Mathematik verwenden viele Schüler ähnliche Strategien wie beim Schreiben – sie schreiben die Lösungen ab oder sie beschäftigen sich mit anderen Dingen, bis die Aufgabe abgeschlossen wurde. Außerdem konnte ich dort eine weitere Strategie beobachten: Wenn eines der Kinder eine Aufgabe gut bewältigt hatte – oder das zumindest so schien – bekam es die Hefte von anderen Kindern, um die Aufgaben von ihnen auch zu bearbeiten. Gerade in Geometrie scheint diese Strategie beliebt, da man bei diesen Aufgaben nicht wirklich abschreiben kann. Diese Strategie zeigt allerdings auch, wie wenig sich viele der Kinder selbst zutrauen, dass sie die Aufgaben lieber denen überlassen, denen schon bescheinigt wurde, dass sie sie bearbeiten können. Dieses mangelnde Selbstvertrauen kam im Laufe der Tage in verschiedenen Kontexten immer wieder zum Vorschein. Immer wieder kamen Kinder zu mir und sagten: „Ich kann das nicht“.

Außerdem wird deutlich, dass das richtige Ergebnis einen höheren Stellenwert hat als der Lernprozess. Solange am Ende das im Heft steht, was da stehen soll, wird nicht mehr danach gefragt, wie dieses Ergebnis zustande gekommen ist und wie weit es Ausdruck von echtem Verständnis ist.

Während der Einzel- und Gruppenarbeitsphasen war eine große Unruhe zu beobachten, die allerdings während der Phasen mit Frontalunterricht kaum geringer ausfiel. Diese Unruhe macht Maestra Josefa schwer zu schaffen. Sie erzählte einmal, dass sie am Ende eines Schultages immer heiser sei.

Außerdem bemerkt sie bei manchen Schülern, dass sie einen ganzen Vormittag lang nichts tun – oder zumindest keine schulische Leistung erbringen.

So entwickelt Maestra Josefa eigene Strategien, um die Kinder zum Arbeiten zu bringen. Einmal versprach sie ihnen Süßigkeiten, die sie nach einer Weile des Arbeitens auch bekamen. Mehrmals sagte sie ihnen, sie dürften erst dann in die Pause oder nach Hause, wenn sie eine Aufgabe fertig bearbeitet hätten. In solchen Phasen konnte es dann sehr ruhig sein und die Kinder arbeiteten konzentriert, um danach gehen zu können.

An einem der letzten Unterrichtstage, die ich in der Klasse verbrachte, hängte Maestra Josefa ein Poster nach dem anderen auf die Tafel, das die Kinder dann abschreiben sollten. Teilweise gab es auf den Postern Aufgaben, die bearbeitet werden sollten. Manchmal wurden die Aufgaben zwischen den Postern auch erklärt, manchmal aber auch nicht. Die Kinder schrieben nahezu ohne Unterbrechung von 9.00 Uhr bis 11.30 Uhr. Manche bearbeiteten die Aufgaben, andere schrieben einfach nur ab und schafften es gar nicht, alles zu schreiben. Immer wieder kamen Kinder zu mir und klagten, sie könnten nicht mehr, sie seien erschöpft. Da es so viele Poster waren, hängte Maestra Josefa schließlich einige übereinander. Am Ende hing da eines über Satzzeichen, eines zu Namenwörtern und Eigennamen, eines zum Alphabet und der alphabetischen Reihenfolge von Wörtern, eines über den Sonnenaufgang und –untergang, eines über Kinderrechte und eines zur Umfangberechnung bei geometrischen Figuren.

Dass die meisten Kinder an diesem Vormittag sehr fleißig waren und viel gearbeitet haben, würde vermutlich niemand bezweifeln. Umso fragwürdiger ist allerdings, wie viel sie wirklich gelernt haben.



Ein Blick auf die Tafel an einem besonders arbeitsreichen Tag

Die Vorgaben des *Plan de Estudio* sind in Maestra Josefás Bewusstsein sehr präsent. Immer wieder erklärte sie mir ihr Vorgehen mit dem Argument, dass die Methoden heutzutage so seien. Immer wieder kam aber auch eine gewisse Frustration zum Ausdruck, dass die neuen Methoden nicht so gut funktionieren – denn die Schüler lernen ja nicht das, was sie sollen. Offensichtlich gibt es eine große Diskrepanz zwischen der Theorie in den häufig stattfindenden Fortbildungen, die sich wie der *Plan de Estudio* durchaus auf wissenschaftliche Erkenntnisse berufen, und dem Anwenden dieser Theorie in der Praxis⁶².

Auf die Leistungsunterschiede der Kinder reagiert Maestra Josefa, indem sie den Kindern, die früher fertig werden, mehr Aufgaben gibt und in der Zwischenzeit versucht, den anderen zu helfen. Wie diese Hilfe dann allerdings aussieht, wurde oben schon dargestellt. Sie stellte fest, dass es schwierig sei, schnelle und langsame Schüler in einer Klasse zu haben.

Unterschiede im Lerntempo gibt es tatsächlich auch nicht nur, weil manche Kinder langsamer arbeiten, sondern weil sehr viele auch kein (passendes) Arbeitsmaterial dabei haben und dann teilweise sehr lange warten müssen, bis andere Schüler fertig sind und ihnen ihres leihen können. Viele Kinder wollen auch ihre Materialien nicht verleihen, was in Anbetracht der undurchsichtigen Besitzverhältnisse auch

⁶² Weitere Anmerkungen zur Lehrerbildung und der Problematik des fehlenden Bezug zwischen Theorie und Praxis in Mexiko finden sich bei Pries (Pries 1992, 48- 49).

nachvollziehbar ist: Immer wieder haben Kinder geklagt, jemand hätte ihnen etwas weggenommen. Den Wahrheitsgehalt dieser Aussage als Lehrer zu überprüfen, ist nahezu unmöglich.

Für die Notenvergabe werden im Jahr fünf Klassenarbeiten geschrieben. Außerdem benotet Maestra Josefa die Beteiligung und andere Leistungen wie beispielsweise gezeichnete Bilder. Sie erklärte, dass das die Endnote der Schüler hebt, da sonst die meisten sehr schlechte Noten hätten. Außerdem, sagte sie, seien manche der Schüler in einigen Bereichen gut und in anderen schlecht.

Umgang mit dem Verhalten der Kinder

Ein Thema, über das Maestra Josefa häufig sprach, war das der Disziplin. Die massive Unruhe in der Klasse, die Konflikte, die häufig zwischen Schülern stattfinden und die Tatsache, dass immer wieder Schüler Dinge tun, die sie nicht tun sollten, und dabei manchmal auch sich und andere in Gefahr bringen, erschwert den Unterricht erheblich. Beispielsweise berichtete Maestra Josefa von einem Unfall: Die Tür des Klassenzimmers wurde beim Spielen zugeschlagen und der Finger der Schülerin Marcela eingeklemmt. Auch für die Direktorin der Schule ist das Problem dieser Klasse ein Disziplinproblem. Sie erklärte, Maestra Josefa habe einer Vertrauensbeziehung zu den Schülern eine zu hohe Priorität eingeräumt, die Kinder hätten diese Absicht missverstanden und ausgenutzt, Maestra Josefa habe sie nun „nicht im Griff“. Als Lösung für das Problem sah sie einen Lehrerwechsel im Sommer, über den sie Maestra Josefa bereits informiert hatte.

Maestra Josefa erzählte, die Eltern würden eigentlich erwarten, dass sie die Kinder schlägt, wenn sie nicht gehorchen. Es seien auch schon Kinder mit Stöckchen zu ihr gekommen, erzählt sie, und hätten gesagt: „Der ist damit du uns schlägst“. Früher sei das so auch üblich gewesen, aber heutzutage sei es verboten. Im Radio würden immer wieder die Namen von Lehrern veröffentlicht, die Kinder körperlich misshandelt haben, das wolle sie nicht riskieren. Außerdem könne sie ja ein Kind, das schon zu Hause von allen geschlagen wird, nicht auch noch schlagen. „Wenn ich ihn hier auch noch schlagen würde, was würde dann aus dem armen Kind werden?“, fragt sie. Effektive alternative Disziplinarmaßnahmen kennt sie allerdings auch nicht, und das empfindet sie nicht nur im Umgang mit den Kindern als schwierig, sondern auch in Gesprächen

mit den Eltern, die ihr sagen, wenn sie nicht wolle, dass man die Kinder schlage, dann müsse sie zusehen, wie sie mit ihnen umgeht, wenn sie ungehorsam sind.

Viele Lehrer würden die Kinder noch schlagen, erklärte sie, sie aber nicht. Dann räumte sie allerdings ein, dass sie manchmal Kinder, die anderen etwas getan haben, leicht am Ohr zieht, damit ihre Klassenkameraden das Gefühl haben, dass für Gerechtigkeit gesorgt worden sei. Die Bestraften seien dann aber oft auch noch so dumm, zu sagen, dass es nicht weh getan habe, stellte sie fest.

Eine andere Methode, die sie häufig anwendet, sind Geldstrafen, die sie für die Schüler an die Tafel schreibt – das Geld soll dann in die Klassenkasse. Allerdings wischt sie sie dann auch häufig wieder weg. Sie erklärt, die seien nur als Warnung gedacht gewesen. Insgesamt fällt eine gewisse Inkonsistenz im Umgang mit Regeln auf, die ja auch nirgends festgeschrieben sind – manchmal achtet sie auf deren Durchsetzung und manchmal nicht.

Auf viele schwierige Situationen in der Interaktion zwischen den Kindern reagiert Maestra Josefa nicht. Das könnte zum einen daher kommen, dass man in einer Klasse mit so vielen Kindern bei so viel Unruhe vieles gar nicht mitbekommen kann, bzw. nicht überall eingreifen kann und Prioritäten setzen muss. Es könnte allerdings auch sein, dass sie in ihrer Unsicherheit über sinnvolle Maßnahmen lieber manches Verhalten ignoriert. So findet sehr viel offensichtliches (teilweise konfliktives) Parallelprogramm zum Unterricht statt, bei dem Maestra Josefa insgesamt sehr häufig eingreift, aber meist erst, wenn sich akute Probleme ergeben, beispielsweise wenn Schüler sich laut schlagen, Wasserflaschen umwerfen, Materialien wegnehmen, die ihnen nicht zustehen, sich gegenseitig hörbar beschimpfen. „Eingreifen“ bedeutet in diesem Kontext, dass sie den Kindern etwas wegnimmt, was sie nicht haben sollten, sie auf ihren Platz setzt, ihnen einen anderen Platz sucht, mit ihnen schimpft oder ihren Namen mit einer entsprechenden Geldsumme an die Tafel schreibt. Hin und wieder bringt sie auch Drohungen an, die sie gar nicht wahr machen kann. So erklärte sie den Kindern einmal, ich würde für die Regierung arbeiten und wenn sie sich nicht gut benähmen, bekämen sie am nächsten Dreikönigstag keine Spielsachen von der Regierung, wie das sonst üblich ist. Diese Drohung hatte allerdings keine offensichtliche nachhaltige Wirkung auf das Verhalten der Kinder.

In meiner eigenen Interaktion mit den Schülern ist mir aufgefallen, dass ich sehr häufig auch nur schnell eingegriffen habe, wenn eine Situation schwierig wurde,

und mich dann wieder anderen Kindern zugewandt habe. Viel Zeit für ausführliche Konfliktbearbeitung bleibt nicht, und wenn man sie sich während des Unterrichts nehmen würde, würde man – in dieser Klassensituation – vermutlich parallel ein Dutzend anderer Konfliktsituationen übersehen.

Einmal nahm sich Maestra Josefa Zeit, um in einer Pause mit einem Jungen über einen Konflikt zu reden. Ein Schüler hatte einen Stein auf meinen Schuh geworfen, und sie empfahl ihm, sich bei mir zu entschuldigen, weil er sich dann wieder besser fühlen würde – was er auch tatsächlich tat. Allerdings war dieser Schüler vorher von Klassenkameraden für diese Tat geschlagen worden. Das fand Maestra Josefa offensichtlich nicht schlimm. Sie erklärte: „Wenn sie untereinander für Recht sorgen, dann benehmen sie sich gut“.

So wirkt der Umgang mit Regeln, die das Zusammensein in der Klasse erleichtern könnten, und die Auseinandersetzung mit Konflikten sehr willkürlich. Meist wird nur eingegriffen, wenn es nicht mehr anders geht. Wenn Konflikte bearbeitet werden, dann nur oberflächlich, bestenfalls entschuldigen sich die Schüler beieinander und reichen sich die Hand. Eine Analyse der Hintergründe eines Konflikts und ein Gespräch über langfristige Lösungen finden nicht statt.

Gleichzeitig ist Maestra Josefa sehr bemüht, den Kindern Werte wie Solidarität und Hilfsbereitschaft beizubringen. Sie organisierte beispielsweise ein Essen, bei dem alle etwas mitbringen sollten, und dann jeder von dem, was er wollte, etwas probieren konnte. Sie erzählte mir, dass das Teilen beim ersten Mal misslungen sei, und dass die Direktorin für Schulfeste festgelegt hat, dass die Lehrer das Essen verteilen sollen, damit es keine Konflikte gibt. Maestra Josefa ist der Meinung, dass die Kinder das Teilen auf diesem Weg nicht lernen – schließlich sind die Lehrer nicht ein Leben lang da, um auszuteilen. Zu meinem Abschied fand wieder ein solches Essen im Klassenzimmer statt, und diesmal gab es kein Problem mit den Kindern. Alle warteten geduldig, alle bekamen etwas, und es blieb sogar noch etwas übrig. Offensichtlich hatte da tatsächlich ein Lernprozess stattgefunden.

Maestra Josefa fragt sich durchaus, ob „das Problem“ bei ihr liegt. Allerdings erzählte sie in diesem Kontext von einer früheren Klasse, die sehr ruhig war, in der aber ein Schüler sehr schwierig war, auf den Bänken herum sprang und sich

einmal bei einem Ausflug an den Fluss nackt auszog. Damals habe sie die Vertreter der Schulaufsicht gefragt, ob sie dächten, das Problem läge bei ihr. Die hätten dann gesagt, da es nur einen Schüler beträfe, würde der wohl das Problem von zu Hause mitbringen. Darüber, wie es ihr in ihrer derzeitigen Klasse mit dieser Frage geht, äußerte sich Maestra Josefa nicht.

Resümee

Sowohl über den Leistungsstand ihrer Schüler als auch über deren Verhalten macht sich Maestra Josefa Gedanken und bemüht sich, ihnen in beiden Bereichen zu helfen. Dabei versucht sie, sowohl den Vorgaben des *Plan de Estudio* gerecht zu werden, als auch der Situation der Schüler. Sogar wenn die Direktorin sie kritisiert, erwähnt sie, dass für Maestra Josefa eine Vertrauensbeziehung zu den Schülern, in der sie über ihre Probleme reden können, wichtig ist. Dass die Schülerleistungen nicht so sind, wie man es eigentlich von ihr erwartet, ist Maestra Josefa bewusst. Allerdings fehlt es ihr an pädagogischem und didaktischem Wissen und Kompetenz, um die Theorie des *Plan de Estudio* und der Fortbildungskurse in der Schulsituation in San Sebastián flexibel umzusetzen.

Erschwerend wirken auch die Klassengröße, die ein individuelles Eingehen auf Schüler nahezu unmöglich macht, und die Räumlichkeiten, die eigentlich mit ihrer Größe und Einrichtung auf Frontalunterricht ausgerichtet sind.

Das Ergebnis sind Unterrichtvormittage mit viel unterschiedlicher Aktivität bei einer hohen Lautstärke, an deren Ende die Schüler kaum neue schulische Inhalte gelernt haben, von der Lehrerin nur wenig individuelle Zuwendung bekommen haben und auf vielfältige Weisen ihre Interessen gegen ihre Mitschüler verteidigen mussten.

Ein Vergleich mit Klasse 1

Da die Disziplinschwierigkeiten bei der zweiten Klasse zu einem zentralen Thema gemacht werden (v. a. von der Direktorin), ist ein Vergleich mit der ersten Klasse interessant, die als sehr ruhig gilt. An einem Tag, an dem Maestra Josefa nicht in San Sebastián war und der Unterricht der zweiten Klasse ausfiel, nutzte ich die Gelegenheit, um bei Maestra Marisol in der ersten Klasse den Unterricht zu beobachten.

Das Klassenzimmer fällt dadurch auf, dass es sehr ordentlich und leer ist. Je zwei Kinder sitzen an einem Tisch, die Tische sind alle frontal ausgerichtet. Die Bücher und Hefte stehen geordnet im Regal und an den Wänden hängt weder Schmuck noch Lehrmaterial.

Während des Unterrichts schrieb Maestra Marisol immer nur eine Aufgabe an die Tafel, die sie dann sauber abwischte, bevor sie die nächste anscrieb. Die Schulhefte der Kinder stehen im Regal; wenn sie gebraucht werden, ruft Maestra Marisol die Kinder einzeln auf und gibt ihnen die Hefte. Ihr Unterricht verläuft also sehr reizarm und strukturiert.

Wenn Kinder ihre Bücher nicht aufschlugen, wo sie es sollten, sich zu laut unterhielten oder spielten, nannte Maestra Marisol ihre Namen und ermahnte sie auch häufig. Es war sehr viel ruhiger im Raum, fast alle Kinder saßen auf ihrem Platz – ganze 2 ½ Stunden lang.

Viele der Methoden, die Maestra Josefa anwendet, nutzt auch Maestra Marisol, beispielsweise das Vorlesen und Nachsprechenlassen von Wörtern. Offensichtlich hat Maestra Marisol aber einen ganz anderen Erziehungsstil als Maestra Josefa mit vielen stark dirigierend-lenkenden Elementen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, 332f) und erfüllt damit die Forderung nach mehr Disziplin im Unterricht. Allerdings waren auch in ihrer Klasse viele Schüler, die sich innerlich offensichtlich nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligten, es lief auch hier ein aktives Parallelprogramm (ebd., 45), wenn auch ruhiger als in der zweiten Klasse. Viele Schüler konnten die Aufgabe, die gestellt wurde, auch nach einer mehrmaligen Erklärung der Lehrerin nicht lösen – auch hier war die Strategie verbreitet, einfach zu warten, bis die Lösung an die Tafel geschrieben wurde. Außerdem war auffallend, dass sich Kinder häufig gegenseitig verpetzten, bzw. sich gegenseitig hänselten und bedrohten, wenn Maestra Marisol nicht hinschaute. Auch die Direktorin berichtete von Konflikten zwischen den Kindern, die Maestra Marisol in ihrem Unterricht nicht bemerkt hatte. An dem Unterrichtstag, den ich in der Klasse verbracht habe, weinte ein Junge dreimal. Nur einmal reagierte Maestra Marisol darauf.

In einem Gespräch nach dem Lehrerinterview brachte Maestra Marisol zum Ausdruck, dass auch sie sich sehr unsicher fühlt, was die Situation in ihrer Klasse angeht. Sie erklärte, dass sie gerne auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen würde, dass es aber zu viele seien und die Unterschiede im Lernstand so groß seien. Auch drückte sie ihr Unbehagen darüber aus, dass sie viele der

Konflikte zwischen den Kindern nicht mitbekommt, während sie mit etwas anderem beschäftigt ist.

Es ist offensichtlich, dass der strengere Erziehungsstil an sich nicht zu erheblich besseren Lernfortschritten beiträgt, obwohl eine ruhigere Lernatmosphäre gegeben ist.⁶³ Verhaltensauffälligkeiten werden so weit wie möglich im Unterricht unterdrückt und nicht auf eine andere Weise bearbeitet. Auf die Nöte einzelner Schüler kann auch hier nicht eingegangen werden.

Tatsächlich hatte ich mit meinen Unterrichtsbeobachtungen nur die Gelegenheit, auf der einen Seite eine sehr strenge, strukturierte Lehrerin zu beobachten, die ein möglichst reizarmes Umfeld schafft, und auf der anderen Seite eine, die so wenig Regeln wie möglich aufstellt, nicht auf deren Durchsetzung achtet, die Wände und die Tafel mit den unterschiedlichsten Materialien behängt und nicht so sehr auf Ordnung achtet. Allerdings konnte der Vergleich die These widerlegen, dass Strenge an sich zu besseren Lernfortschritten führt. Einige der Dorfbewohner, unter anderem einige der Mitarbeiter der Krankenstation des freikirchlichen Gemeindeverbandes vertreten diese Meinung aufgrund eigener Schulerfahrungen.⁶⁴

Wie weit andere Lehrer andere Erziehungsstile haben und wie sich diese auf den Lernfortschritt und das Verhalten der Schüler auswirken, konnte ich nicht beobachten. Dafür, dass ein allgemeiner niedriger Leistungsstand nicht nur in diesen beiden Klassen anzutreffen ist, gibt es allerdings viele Hinweise, besonders Klagen der Lehrer in der *secundaria* und im *bachiller*, die sagen, ihre Schüler hätten überhaupt nicht den Leistungsstand, den sie bräuchten, um diese weiterführenden Schulen zu besuchen, Berichte von Mitarbeitern der Jugendarbeit der freikirchlichen Gemeinde, die Kontakt zu den entsprechenden Schülern haben, aber auch eine Einzelfallgeschichte von einem Kind, das nach einem Schulwechsel in eine Schule in der Stadt um ein Jahr zurückgestuft wurde, nachdem man zum Schluss gekommen war, dass er als Sechstklässler auf dem Niveau eines Erstklässlers sei.

⁶³ Damit wären erneut die Ergebnisse von Tausch/Tausch bestätigt (vgl. Tausch/Tausch 1998, 345 – 356).

⁶⁴ Obwohl die Direktorin so viel Betonung auf nötige Strenge legte, brachte sie auch zum Ausdruck, dass es wichtig ist, dass die Kinder merken, dass man sie gern hat.

4.4.3 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten in der zweiten Klasse

Bei einem solch hohen Anteil an Kindern, die am Ende der zweiten Klasse nicht einmal ansatzweise Lesen und Schreiben können und auch nicht die Grundrechenarten des Addierens und Subtrahierens im Zahlenraum bis 20 sicher beherrschen, scheint es fragwürdig, wie weit man überhaupt von einzelnen Schülern mit Lernschwierigkeiten reden kann. Offensichtlich ist der Lernprozess bei den meisten nicht so verlaufen wie erwünscht. Allerdings bestehen zwischen den verschiedenen Graden an Schwierigkeiten und vor allem bei den Verhaltensweisen erhebliche Unterschiede. Auch Maestra Josefa nimmt bei einigen Schülern besondere Schwierigkeiten wahr. Gleich am Anfang meiner Zeit in ihrer Klasse erklärte sie, es gäbe Viele mit Problemen im Verhalten und beim Lernen. Allerdings seien einige dieser Kinder sehr ruhig und andere sehr unruhig und frech. Die genauen Schwierigkeiten dieser Kinder beschrieb sie mir meist nicht ausführlich – sie zu erkennen, blieb dann mir bei meinen Beobachtungen überlassen. Sie hat mir öfter erklärt, welche Ursachen sie für die verschiedenen Probleme sieht.

Im Folgenden soll aus den Ergebnissen der Beobachtungen und Gespräche eine zusammenfassende Darstellung mehrerer Schüler mit ihren Schwierigkeiten und einigen Hintergründen dazu gegeben werden. Dass man den einzelnen Schülern als Personen mit einer solch verkürzten Darstellung nicht gerecht werden kann, ist offensichtlich. Allerdings hoffe ich, dadurch einen besseren Einblick in vorhandene Schwierigkeiten geben zu können und so die Ausführungen der vorherigen Kapitel vertiefend ergänzen zu können.

Moisés

Man könnte sagen, dass Moisés das Sorgenkind von Maestra Josefa ist. Sie erwähnte ihn immer wieder, wenn es um Kinder mit Schwierigkeiten ging. Moisés ist einer der ältesten in seiner Klasse, ist aber klein gewachsen. Er fehlt sehr häufig im Unterricht; während der acht Tage, die ich in der Klasse verbracht habe, hat er viermal gefehlt. Wenn er da ist, ist das für die ganze Klasse eine deutliche Belastung. Moisés sitzt im Unterricht kaum einmal ruhig. Lediglich beim Abschreiben kann er eine große Ausdauer zeigen, er malt dann die Buchstaben eher ab, und das oft auch fehlerhaft – lesen und schreiben kann er nicht und ist

auch sonst, was die erwünschten schulischen Leistungen angeht, sehr weit hinterher.

Meist läuft Moisés während des Unterrichts im Klassenzimmer herum, redet mit anderen Schülern, streitet sich, schlägt sich mit ihnen. Einmal ging er auch durch die Reihen und schlug mehrere Kinder hintereinander auf den Hinterkopf. Er nimmt Dinge aus dem Regal und spielt damit, holt Gegenstände vom Lehrerpult und läuft damit durch den Raum. Immer wieder zeigt er Verhaltensweisen, die den Unterrichtsverlauf empfindlich stören. Einmal warf er beispielsweise eine Wasserflasche um und sprang dann in der entstandenen Pfütze herum, ein anderes Mal klebte er sich Wortkarten ins Gesicht, und brüllte seine Klassenkameraden an, als ob er sie damit erschrecken wollte.

Maestra Josefa stellte fest, dass seine Klassenkameraden Moisés nicht besonders mögen, weil er sie so ärgert und stört. Allerdings sehen Maestra Josefa und die Direktorin durchaus lebenswerte Züge an ihm. So sagte die Direktorin, wenn er zu ihr komme und sie umarme, könne sie nicht mit ihm schimpfen. Mir ist in der Interaktion mit ihm aufgefallen, dass er – im Vergleich zu vielen anderen Schülern in der Klasse - sehr häufig Höflichkeitsformeln verwendet, sich beispielsweise bedankt, wenn man ihm hilft oder ihn für eine gut gemachte Aufgabe lobt. Gleichzeitig ist bei ihm auch eine gewisse Schwierigkeit bei der Einschätzung von angemessener körperlicher Nähe und Distanz bemerkbar. Er hat sich oft – wie mehrere der als schwierig bezeichneten Jungen - sehr dicht neben mich gestellt, wollte den Stuhl mit mir teilen, ist phasenweise immer wieder zu mir gekommen und hat mich abwechselnd umarmt und dann wie ein Soldat salutiert, wenn ich ihm Anweisungen gab, versuchte mehrmals, mich vom Schreiben abzuhalten, kämmte meine Haare mit einem Pappbild, fuchtelte mit einem Pappbrot vor meinem Gesicht herum und forderte mich auf, es zu essen. Dass die jüngeren Schüler ihre Lehrerinnen umarmen, ist an dieser Schule durchaus üblich. Auffallend war an Moisés allerdings eine gewisse Aufdringlichkeit. War er in meiner Nähe, war es teilweise schwierig, auf andere Kinder einzugehen.

Es könnte sein, dass er insgesamt Probleme bei seiner Körperwahrnehmung hat. Als er einmal Wasser aus einer der Flaschen trank, torkelte er danach - einen Betrunkenen nachahmend - durch das Klassenzimmer. Dabei stieß er sich mehrmals heftig an der Wand, was ihn allerdings nicht zu stören schien. Einmal kam er mit einer punktierten entzündeten Verletzung in der Handfläche in die

Schule, die ich erst nach einer Weile sah und von der er mir nicht genau sagen konnte oder wollte woher sie kam.

Eigentlich hat Moisés eine Brille, die ist aber inzwischen kaputt gegangen und er hat keinen Ersatz. Er geht öfters sehr dicht an die Tafel, wenn er etwas abschreiben will.

Moisés zeichnet sehr gerne. In der Zeit, in der ich in der Klasse war, hatte er eine besondere Vorliebe für Bilder von Schlangen und Würmern. Oft wurden auf seinen Bildern Tiere oder Menschen von Schlangen bedroht. Die Geschichte ging jedes Mal unterschiedlich aus: Manchmal wurden die Schlangen besiegt (mit Gewehren oder weil sie von einem schlimmeren Monster erschreckt wurden), manchmal töteten die Schlangen die anderen Lebewesen.



Zwei der Schlangenbilder von Moisés

Auf die Frage, warum er nicht zum Unterricht gekommen sei, antwortete Moisés, seine Mutter habe ihn nicht kommen lassen. Maestra Josefa erzählte, seine Mutter habe schon oft erwogen, ihn von der Schule zu nehmen, weil sein Verhalten so schwierig sei. Maestra Josefa habe ihr dann gesagt, das brauche sie nicht, sie hätten ja an der Schule einige Kinder mit schwierigem Verhalten und seien das ja gewohnt. Die Mitarbeiterinnen der Krankenstation haben mir eine andere Version geschildert: Die Mutter wolle ihn von der Schule nehmen, weil sich seine Klassenkameraden über ihn lustig machen. Maestra Josefa hat vor kurzem erfahren, dass er viel Zeit an den Spielautomaten verbringt, die es seit zwei Jahren im Dorf gibt – auch während der Unterrichtszeit.

Maestra Josefa führt die Schwierigkeiten darauf zurück, dass die Eltern von Moisés nicht seine leiblichen Eltern sind. Er war das zweite uneheliche Kind seiner leiblichen Mutter, und obwohl sie seinen älteren Bruder behalten hat, hat sie

Moisés an eine andere Familie im Dorf abgegeben. Diese Familie hat ihn als ihr eigenes Kind registrieren lassen. Maestra Josefa glaubt, dass seine jetzigen Eltern vielleicht Dinge darüber sagen, die zu seinem schwierigen Verhalten führen. Was sie damit genau meint, hat sie nicht weiter ausgeführt. Außerdem fragt sie sich, ob er nicht „Nervenprobleme“ habe. Aus früherem Kontakt zu beiden Familien weiß ich, dass es um die Geburt von Moisés herum einige ernste Komplikationen gab, die zu schweren Entwicklungsstörungen geführt haben könnten. Außerdem habe ich erfahren, dass sein jetziger Vater, der für längere Zeit aufgehört hatte zu trinken, jetzt öfters wieder alkoholisiert ist und dann sehr unberechenbar wird. Dass Moisés von seinem Vater geschlagen wird, ist wahrscheinlich. In einem Gespräch, das ich nicht protokolliert habe, zeigt er mir ein Ende seines viel zu langen Gürtels und sagte: „Da!“ Ich fragte: „Wofür?“ Er antwortete: „Dafür!“ und schlug mir damit leicht gegen das Bein.

Maestra Josefa macht sich außerdem Sorgen wegen sexualisierter Verhaltensweisen von Moisés. Über ihn und einen anderen Jungen sagt sie: „Sie tun Dinge, die man nicht tut ... Dinge, die Erwachsene tun. Ich habe schon mit ihren Eltern geredet. Man lernt so etwas zu Hause oder auf der Straße. Manchmal denken wir auch nachts, dass die Kinder schon schlafen, und das ist gar nicht so, sie bekommen alles mit“.

Wie weit die Schlangenbilder von Moisés mit den Computerspielen der Spielautomaten oder mit seinen sexualisierten Verhaltensweisen zusammenhängen, oder ob sie womöglich Ausdruck anderer Ängste sind, lässt sich – beim derzeitigen Datenstand – schwer sagen. Eine psychologische Untersuchung wäre bei ihm dringend nötig.

Pedro

Pedro ist der zweite Junge, bei dem Maestra Josefa sexualisierte Verhaltensweisen wahrnimmt, der im Unterricht sehr unruhig ist, viel im Klassenzimmer umhergeht, hier und da redet, streitet, etwas nimmt, was ihm nicht zusteht, manchmal auch einfach das Klassenzimmer verlässt und erst nach einer Weile zurückkehrt. Er kennt einzelne Buchstaben, aber insgesamt ist seine schulische Leistung auch weit unter dem erwünschten Niveau. Maestra Josefa erklärt das damit, dass seine Mutter Alkohol trinkt. Das sei vermutlich schlimmer, als wenn der Vater trinkt, sagte sie. (Alkoholisierte Männer sind in San Sebastián

um einiges häufiger anzutreffen als alkoholisierte Frauen.) In einem Gespräch mit Pedro ist mir aufgefallen, dass er manchmal stottert. Er war während meiner Anwesenheit sehr häufig mit Daniel zusammen, einen Großteil ihres Parallelprogramms während des Unterrichts führten sie gemeinsam durch. Dabei kam es in ihrer Interaktion auch immer wieder vor, dass sie sich gegenseitig herabsetzten und demütigten. Auch Pedro wäre eigentlich Brillenträger, hat aber gerade keine funktionstüchtige Brille.

Miguel

Auch über Miguel hat Maestra Josefa sehr häufig gesprochen. Er ist relativ dünn und fällt durch abgetragene Kleidung auf. Er wird – nach Angaben seiner Mutter – zu Hause von allen geschlagen: von beiden Eltern und von seinen Geschwistern. Maestra Josefa berichtet, dass er auch häufig in die Schule kommt, ohne gefrühstückt zu haben. Er habe ihr außerdem erzählt, dass er oft allein zu Hause ist und dann spült und fegt. Maestra Josefa hat ihm schon angeboten, er könne mit ihrer Schwester morgens die Schafe auf die Weide bringen und dann dafür ein warmes Frühstück bekommen. Er selbst habe sich schon sehr darauf gefreut, sagt sie, seine Eltern hätten es aber nicht erlaubt.

Miguel kann kaum Spanisch, wenn er etwas sagt, ist seine Aussprache nur schwer zu verstehen - auf Totonak unterhält er sich allerdings fließend. Er ist nicht zur Vorschule gegangen.

Auch er ist im Unterricht sehr unruhig und unkonzentriert. Maestra Josefa erklärt das mit seiner mangelhaften Ernährung. Genauso wie die anderen „schwierigen“ Jungen läuft auch er oft im Raum herum, spielt, redet und streitet. Dabei ist er teilweise sehr einfallsreich, klebte beispielsweise einmal eine Schnur an eine Klebstoffflasche einer Praktikantin und trug sie wie eine Handtasche durch den Raum.

Auffallend ist bei Miguel, dass er sich häufig unter oder hinter das Lehrerpult kauert. Dabei zog er mehrmals von dieser Position aus kräftig an meinem Rock. Bei einer anderen Gelegenheit rüttelte er an meinem Stuhl und zog mir mehrmals meine Kapuze über den Kopf, zweimal stellte er sich ganz dicht neben mich, als wollte er hinter mir verschwinden. Ähnlich wie Moisés scheint es ihm schwer zu fallen, ein angemessenes Maß an körperlicher Nähe bzw. Distanz zu finden. Offensichtlich war es ihm aber sehr wichtig, mit mir Kontakt aufzunehmen, wenn

er es auch oft auf eine raue, unbeholfene Art tat. Immer wieder kam er zu mir – z.B. in den oben beschriebenen Situationen - und er fragte mich im Laufe der Tage sehr oft, ob ich Englisch kann, vermutlich, um ein Gespräch anzufangen, ungeschickter Weise jedoch immer mitten im Unterricht. Als Maestra Josefa ihn bat, mich zu einem Tisch für die Lehrer zur Feier des Lehrertages zu führen, packte er mich am Unterarm und zerrte mich regelrecht dorthin.

Einmal flog ein Stein unter der Tür hindurch auf meine Schuhe. Miguel wurde dafür von seinen Klassenkameraden zur Verantwortung gezogen und geschlagen. Nach einem Gespräch mit der Lehrerin entschuldigte er sich bei mir mit der Erklärung, er habe eigentlich den Stein auf einen Vogel werfen wollen.

Auch Miguel zeichnet sehr gerne, am liebsten Fahrzeuge und Maschinen. Als ich die Schüler bat, ein Bild zu zeichnen, das „Schule“ heißt, zeichnete er einen Lastwagen und einen Bagger. Als ich ihn nach der Schule fragte, erklärte er, der Bagger habe gerade die Straße gebaut und nun würde der Lastwagen den Zement auf den Berg bringen, um dort eine Schule zu bauen. Tatsächlich zeichnete er dann noch am Ende der Straße ein Gebäude – die Schule.



Miguels Schulbild

Miguel kann weder lesen noch schreiben, schreibt aber sehr sauber und leserlich ab, und arbeitet auch sonst, wenn er sich am Unterrichtsgeschehen beteiligt, sehr sauber und genau. Außerdem hat er Maestra Josefa einmal sehr überrascht,

indem er an die Tafel eine Zahl der Hunderterreihe schrieb, nachdem die Einer- und Zehnerreihe darüber geschrieben worden waren – offensichtlich hat er das System nachvollziehen können. Ein gewisses Zahlenverständnis hat er in jedem Fall. Als eine Praktikantin da war, erklärte er mir: „Jetzt haben wir drei Lehrerinnen, wenn noch eine kommt, sind es vier, und wenn noch eine kommt, sind es fünf“.

Oft – wie bei der Schule auf seinem Bild, die gerade erst gebaut wird – findet er sehr individuelle Lösungsstrategien für Aufgabenstellungen. Manchmal sind diese individuellen Lösungen aber für den schulischen Lernprozess eher störend. Als er im Lese- und Schreibunterricht zum Buchstaben A einen Baum (*árbol*) zeichnen sollte, zeichnete er gleich eine ganze Szene mit Menschen, die unter einem Baum sitzen. Dadurch war eine klare Verbindung zwischen dem A und dem Baum nicht mehr gegeben. In einer Situation der Einzelförderung könnte man versuchen, diesen individuellen Zugängen nachzugehen, und sie eventuell zur Unterstützung seines Lernprozesses zu nutzen. Das ist beim Arbeiten in einer Gruppe schwierig. Auch bei Miguel wäre eine psychologische Untersuchung vermutlich angebracht. Seine ernstesten Konzentrationsprobleme und Schwierigkeiten im angemessenen Umgang mit anderen Menschen stehen wahrscheinlich in engem Zusammenhang mit seiner familiären Situation, an der sich dringend etwas ändern müsste.

Maestra Josefa wird zwar immer wieder ungeduldig im Umgang mit ihm, wenn er zu unruhig ist und die anderen stört, man merkt aber auch deutlich, dass sie sich viele Gedanken über ihn macht und immer wieder versucht, mit ihm ins Gespräch zu kommen und ihn zu unterstützen, bzw. ihm mit Verständnis zu begegnen.

Gerardo

Bei Gerardo geht Maestra Josefa davon aus, dass er ein „Nervenproblem“ hat, dass „seine Nerven ihn verraten“. Sie habe deswegen schon mit der Dorfärztin gesprochen, erklärte sie, und der sei auch schon etwas aufgefallen. Mit der Mutter habe sie auch gesprochen und ihr empfohlen, ihn zu einer gründlicheren Untersuchung zur Krankenstation zu bringen. Maestra Josefa erklärte mir, dass er eigentlich viel mehr könnte und sich auch bemüht, mehr zu schaffen, dass er dann aber ganz angespannt wird, herumläuft, sich wieder setzt, es aber einfach nicht schafft, zu arbeiten.

Gerardo ist – mit den anderen bisher genannten Jungen – einer der vier, die Maestra Josefa im Lehrerinterview als „schwierige Schüler“ aufzählte. Mir selbst schien er nicht ganz so auffällig zu sein wie die anderen, eher ruhiger, weshalb ich gefragt habe, ob er schon Medikamente für seine Nerven nimmt. Davon wusste Maestra Josefa allerdings nichts und ging nicht davon aus, dass er welche bekommt.

Allerdings habe ich bemerkt, dass er sehr lange auf seinem Platz sitzen kann, ohne etwas zu tun. Dann schaut er mit einem etwas verträumten Gesichtsausdruck in das Klassenzimmer, spielt mit seinen Stiften, isst etwas Süßes oder unterhält sich mit einem Klassenkameraden. Nach einer Weile nimmt er dann die Arbeit wieder auf.

Vor kurzem wurde er von einer Mutter beschuldigt, dass er die Tür zugeschlagen habe, mit der die Finger ihrer Tochter eingeklemmt wurden. Die Mutter hatte ihn nicht gesehen, gab ihm aber die Schuld, weil er sowieso so ein „wilder Junge“ sei. Es fiel mir schwer, den Ursprung für eine solche Bezeichnung zu erkennen, da er in der Zeit, in der ich in der Klasse war, nicht durch „wildes“ Verhalten auffiel.

Dass Gerardo Konzentrationsprobleme hat, eventuell ADS, kann durchaus sein. Er scheint außerdem etwas lärmempfindlicher zu sein als die meisten anderen Schüler in der Klasse – als einmal die Stühle verschoben wurden, saß er auf seinem Platz und hielt sich die Ohren zu.

Familiäre Hintergründe erwähnte Maestra Josefa bei ihm nicht. Da sie seine Nerven für seine Probleme verantwortlich macht, scheint der familiäre Hintergrund für sie offensichtlich irrelevant.

Daniel

Maestra Josefa erwähnte Daniel am Anfang als einen ihrer Schüler mit Problemen, und da er sehr viel mit den oben genannten zusammen ist und häufig ähnliche Verhaltensweisen zeigt, ist es wahrscheinlich, dass auch die Direktorin ihn dazugezählt hat, als sie von „etwa fünf“ Schülern sprach, die die ganze Klasse ablenken.

Maestra Josefa erzählte mir, dass Daniel bei seiner Großmutter lebt. Sein Vater versorgt ihn zwar finanziell, zeigt ihm aber sonst wenig Zuneigung. Seine Großmutter ist schon sehr alt und kann nach Ansicht von Maestra Josefa kaum

auf ihn eingehen. Daniel erzählte mir stolz, dass sein Vater ein Ladenbesitzer sei und ein Auto habe.

Von den Mitarbeiterinnen der Krankenstation habe ich erfahren, dass Daniels Mutter in der Stadt lebt. Er hat zwei Halbschwestern, die eine ist schon erwachsen und nicht mehr im Dorf, die andere ist jünger und lebt auch bei der Großmutter. Daniels Vater hat eine andere Familie. Daniel sucht ihn häufig auf, aber die Frau seines Vaters sagt ihm dann, er sei nicht da. Dann kann es sein, dass Daniel eine lange Weile vor dem Geschäft sitzt und auf seinen Vater wartet. Bei der Großmutter habe man schon Anzeichen von Demenz entdeckt, sagten die Mitarbeiterinnen.⁶⁵

Maestra Josefa stellte fest, seine Mutter habe ihn in die Stadt mitnehmen wollen, aber das habe die Großmutter nicht gewollt.

Daniel hielt sich – zusammen mit Pedro - schon am ersten Tag sehr häufig in meiner Nähe auf. Sie bedrängten mich, ihnen meinen Stift zu leihen – den ich ja für die Notizen brauchte – weil sie keinen hätten. Schließlich stellte ich aber fest, dass sie sehr wohl Stifte hatten. Außerdem versuchten sie mehrmals, neben mir Flaschen vom Regal zu holen, die Maestra Josefa extra außer Reichweite gestellt hatte. Mit den oben beschriebenen Jungen gehört Daniel zu den unruhigsten Kindern in der Klasse. In den ersten Unterrichtstagen, in denen ich ihn beobachtete, war er sehr oft in Bewegung, lief herum, verließ den Raum, stritt sich mit anderen Kindern und spielte während des Unterrichts mit Gegenständen, die er gefunden hatte. Er kann nicht lesen, obwohl er die zweite Klasse zum zweiten Mal besucht (und auch vor der Schulzeit in der Vorschule war), und erkannte am Anfang meiner Zeit in der Klasse kaum einen Buchstaben. Seinen eigenen Namen schrieb er fehlerhaft ab. Sehr oft hatte er keine Arbeitsmaterialien dabei.

In den ersten Tagen meiner Anwesenheit kam er immer wieder zu mir, um zu fragen, ob ich am nächsten Tag wiederkommen würde. Wenn ich bejahte, freute er sich. In den folgenden Tagen merkte ich, dass er durchaus bereit war zu arbeiten, aber oft nicht wusste, was von ihm erwartet wurde oder wie er die Aufgabe bewältigen konnte, und vermutlich deshalb oft im Klassenzimmer herumlief. Zu dem, was die Lehrerin vorne sagte, oder zu den Aufgaben, die gestellt wurden, hatte er keinen Bezug. Einmal, als ich ihn und Pedro ermahnte,

⁶⁵ Dieses Gespräch habe ich nicht protokolliert.

sich zu setzen und beim Unterricht mitzumachen, schrieben sie eine Seite aus dem Lesebuch ab, obwohl gerade in der Klasse gelesen wurde.

Außerdem war Daniels niedriges Selbstvertrauen auffallend. Immer wieder kam er zu mir und sagte: „Ich kann das nicht!“. Ich fing an, ihm Hinweise zu geben, wie er Aufgaben anpacken könnte. Wenn sie ihm dann gelangen, lobte ich ihn dafür. Er wollte, dass ich ein Lob darunter schreibe. Ich schrieb „muy bien“ (sehr gut) darunter, was in Mexiko nicht einer Note gleich kommt, denn zur Benotung war ich ja nicht berechtigt. Mit der Zeit bearbeitete er immer mehr Aufgaben. Wenn er etwas nicht gleich richtig schaffte, ließ er es sich von mir erklären, korrigierte den Fehler – teilweise mehrmals – und strahlte dann, wenn ich am Ende wieder „sehr gut“ darunter schrieb. Wo er am Anfang noch Angst davor gehabt hatte, Bilder abzuzeichnen, brachte er mir später ein Bild mit, das er zu Hause gezeichnet hatte.

Daniel war einer von denjenigen, die am regelmäßigsten zu dem von mir zusätzlich angebotenen Schreibunterricht kamen. Er entwickelte eine regelrechte Begeisterung dafür, wollte gar nicht mehr aufhören und machte dabei sehr große Fortschritte. Dabei hatten wir mehrmals die Gelegenheit, uns intensiv miteinander zu befassen, einmal auch in einer Konfliktsituation, was teilweise für beide sehr anstrengend war⁶⁶.

Nach einigen Tagen konnte er schließlich – ohne die Buchstaben schriftlich vor sich zu haben – Buchstabendiktate schreiben und so zum ersten Mal mit ein wenig Hilfe bei schriftlichen Aufgaben im Unterricht genau das aufschreiben, was er schreiben wollte.

Gegen Ende meiner Zeit in der Klasse hatte sich zwischen ihm und mir eine intensive Beziehung entwickelt. Er stellte mir Fragen und erzählte Persönliches von sich. Einmal kam er zu mir, um mir zu erzählen, dass seine Mutter am Wochenende nicht gekommen sei, obwohl sie es versprochen hatte.

Wo er am Anfang noch bewusst in meiner Gegenwart verbotene Dinge getan hatte, wurde sein Verhalten gegen Ende auf eine andere Weise anstrengend: Nun

⁶⁶ Er konnte sich nicht so recht entscheiden, ob er mit Miguel Ball spielen und erst zu einer späteren Schreibunterrichtsstunde kommen sollte, oder gleich da bleiben. Ich erlaubte ihm nicht, die Stunde über immer wieder zu kommen und zu gehen, da er damit jedes Mal die anderen Kinder bei der Arbeit unterbrach. Das brachte ihn vor der zweiten Schreibunterrichtsstunde in einen inneren Konflikt, da er anscheinend sehr gerne kommen wollte, sein Stolz es aber nicht zuließ, so dass er eine ganze Weile von außen den Ball gegen die Tür trat und verkündete, er ginge jetzt nach Hause. Schließlich brach er in Tränen aus und kam nach einem Gespräch mit mir doch noch ins Klassenzimmer.

verpetzte er andere bei mir und reagierte eifersüchtig, wenn ich seinen Klassenkameraden half und nicht zuerst ihm. Nur mit Mühe konnte ich ihm klar machen, dass ich auch für die anderen da sei.

Der Abschied fiel ihm sehr schwer, in den letzten Tagen unterhielten wir uns mehrmals darüber. Er versprach, mir über die Mitarbeiter der Krankenstation einen Brief zu schicken, den er dann später auch tatsächlich dort abgegeben hat.⁶⁷

Als ich im Lehrerinterview Maestra Josefa fragte, wie viele schwierige Schüler sie in ihrer Klasse habe, zählte sie Daniel nicht mehr dazu, obwohl er einer der ersten gewesen war, von denen sie mir am Anfang erzählt hatte und obwohl sie im SDQ angab, dass seine Schwierigkeiten eine schwere Belastung für sie oder die gesamte Klasse sind. Es könnte sein, dass sein verändertes Arbeitsverhalten und seine Lernfortschritte sie bei der Einteilung in schwierige und nicht schwierige Kinder verunsichert haben.

Die Veränderungen bei Daniel lassen eine Ahnung davon entstehen, welche Fortschritte bei ihm in vielerlei Hinsicht möglich wären, wenn er dabei weitere Unterstützung bekäme. Wichtig war für ihn offensichtlich vor allem die Erfahrung, dass jemand ihn persönlich ernst nimmt, sich für ihn interessiert und ihm weiterhelfen will - und die Erfahrung, etwas zu können und Neues dazu lernen zu können, das man dann auch im Alltag sinnvoll anwenden kann.

Andrés

Andrés wurde von Maestra Josefa nicht als schwieriger Junge bezeichnet und auch mir ist er in den ersten Tagen nicht gleich aufgefallen. Er ist nicht sehr unruhig und laut und kann phasenweise sehr konzentriert arbeiten. Obwohl er nicht lesen und schreiben kann, versucht er, das aktiv zu kompensieren. Einmal sollten beispielsweise Fragesätze aufgeschrieben werden. Da identifizierte er ein paar im Buch anhand der Fragezeichen und schrieb sie ab. Als er Eigennamen aufschreiben sollte, schrieb er von einer Karte an der Tafel „México“ ab – und kam dann noch zu mir, um zu fragen, was da steht, vermutlich, um sich rückzuversichern.

Mit der Zeit fiel mir auf, dass ich die Interaktion mit Andrés sehr häufig als negativ empfand. Er war oft aufdringlich und ignorierte Anweisungen, forderte regelrecht, dass ich seine Aufgaben für ihn mache und den Schülern Spielzeug mitbringe, zog

⁶⁷ Leider lag mir dieser Brief bei Beendigung der Arbeit noch nicht vor.

mir mehrmals hintereinander die Kaputze meiner Jacke über den Kopf und schlug hinter mir gegen das Fenster. Häufig war er auch an den Streichen und an Streitereien der anderen Jungen beteiligt und konnte dabei auch sehr hart vorgehen und beispielsweise gezielt jemanden schlagen, der ihm angeblich zu einem anderen Zeitpunkt etwas weggenommen hatte. Dabei fiel mir auf, dass er nicht die Fröhlichkeit und Impulsivität der anderen Jungen hatte. Als einziger der Kinder, die mir ihre fertigen Aufgaben zeigten, wollte er nicht, dass ich ihm „muy bien“ (sehr gut) darunter schreibe – es könnte sein, dass er mir seine Unabhängigkeit von meiner Beurteilung zeigen wollte. Er zeigte keinen offenen Wunsch nach einer Beziehung zu mir wie andere Kinder, die mich umarmten oder meine Hand nahmen und mich manchmal auf dem Heimweg begleiteten, versuchte aber immer wieder, mit mir in Kontakt zu treten – allerdings auf die oben beschriebenen Weisen.

Nach einer Weile fing ich selbst an, die Initiative für Gespräche zu ergreifen, mit ihm an seinen Aufgaben zu arbeiten und ihm Fragen zu stellen. Danach kam er öfters zu mir, um mir Fragen zu den Aufgaben und zu mir zu stellen, beispielsweise darüber, woher ich komme. So fiel es mir Tag für Tag leichter, mit ihm zu kommunizieren.

Zum Schreibunterricht kam er nicht, obwohl ich ihn dazu eingeladen hatte. Maestra Josefa erklärte das damit, dass er sehr weit weg wohnt und nicht zweimal kommen kann.

Nach dem SDQ-Fragebogen liegt Andrés sowohl, was das Verhalten angeht, als auch was das prosoziale Verhalten angeht, im auffälligen Bereich, bei den emotionalen Problemen liegt er als einziger im Grenzbereich, während alle seine Klassenkameraden im Normalbereich liegen.⁶⁸

Auf sein Schulbild malte er eine Schicht Wolken und erklärte mir, dass es auf seinem Bild bald regnen würde. Die Wolken die in einer Reihe über seinem großen, fast quadratischen Schulgebäude schweben, wirken zwar eher klein und leicht, aber von den Schülern, die das Wetter auf ihren Bildern berücksichtigt haben, ist er der einzige, der keinen Sonnenschein gemalt hat.⁶⁹ Die Schule

⁶⁸ Dass allerdings die Ergebnisse zu den emotionalen Problemen bei manchen Schülerinnen bezweifelt werden können, soll weiter unten dargestellt werden.

⁶⁹ Die Wochen meiner Anwesenheit lagen in der Trockenzeit. Allerdings hat es in diesem Jahr in der Trockenzeit sehr häufig geregnet, so dass der Regen eher nicht – wie in anderen Jahren – allgemein als lang ersehnte Erleichterung gesehen werden kann.

selbst wirkt auf dem Bild in ihrer Form auf den ersten Blick wie eine Festung, die fast das ganze Blatt füllt. Türen und Fenster sind symmetrisch an den beiden Seiten des Gebäudes angeordnet, in der Mitte des Bildes sieht man nur die weiße Wand. Dass die beiden Seitenwände von Fenstern und Türen unterbrochen sind, destabilisiert das Gebäude wiederum. Vor das Gebäude hat er einen schwarzen Kasten mit Blumen gezeichnet.



Das Schulbild von Andrés

Es wäre vermessen, aufgrund dieses einen Bildes klare Aussagen über innere Vorgänge bei Andrés zu machen. Wenn man allerdings die oben dargestellten Beobachtungen dazu nimmt, kann man vermuten, dass er das Bedürfnis hat, sich nach außen zu schützen. Wogegen er sich schützen will und ob die Schule dabei für ihn ein – halbwegs – sicherer Ort ist oder als bedrohend empfunden wird (etwa im Sinne eines Gefängnisses), bleibt offen.⁷⁰

Über Andrés familiäre Situation habe ich nichts erfahren. Von allen bisher beschriebenen Schülern scheint er derjenige zu sein, der auch ohne Unterstützung schulisch am besten weiterkommen wird. Aufgrund der oben beschriebenen Verhaltensweisen wäre es allerdings wichtig, ihn weiter zu beobachten und nach möglichen Ursachen und Hilfsmöglichkeiten zu suchen.

⁷⁰ Unter Einbezug der Bindungstheorie könnte sein Verhalten auf eine unsicher-vermeidende Bindung hinweisen. Kinder mit diesem Bindungsmuster bemühen sich aus Angst vor einer Enttäuschung, ihre Bindungsbedürfnisse nicht zu zeigen (vgl. Schleiffer 2002, 110).

Zwischenbilanz

Diese sechs Jungen gemeinsam tragen durch ihr Verhalten zu viel Unruhe im Klassenzimmer bei und nehmen einiges an Aufmerksamkeit von Maestra Josefa in Anspruch - zum einen weil sie so viel Lärm und Ablenkung verursachen, zum anderen wegen der häufigen Konflikte und problematischen Verhaltensweisen, bei denen Maestra Josefa eingreifen muss. Dabei sind es nicht nur diese Jungen, die unruhig und abgelenkt sind, aber bei ihnen ist es in einem auffallend höheren Maß zu beobachten als bei den anderen Kindern. Dass diese Jungen (zumindest die ersten fünf) diejenigen sind, die der Lehrerin und der Direktorin sofort einfallen, wenn es um Schwierigkeiten in der zweiten Klasse geht, scheint verständlich.

Diese Beobachtungen bestätigen wissenschaftliche Ergebnisse. So kommt beispielsweise Opp zu dem Schluss, dass „die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen besonders kritisch [ist], weil diese Kinder und Jugendlichen einen geplanten Unterrichtsablauf besonders gefährden“ (Opp 2005b, 159). Wie weit das Verhalten dieser Schüler zu den Lernschwierigkeiten anderer Kinder beiträgt, ist nicht genau festzustellen, die Annahme, dass sie die Konzentration ihrer Mitschüler massiv negativ beeinflussen, liegt jedoch sehr nahe.

Neben diesen Jungen gibt es jedoch noch weitere Kinder in der Klasse, die selbst Schwierigkeiten haben, auch wenn diese Schwierigkeiten für ihre Mitschüler und die Lehrerin nicht so belastend sind.

Diana und Juana

Am ersten Tag nannte mir Maestra Josefa zwei Mädchen, bei denen sie davon ausgeht, dass sie Probleme mit den Augen haben und deshalb nicht lesen und schreiben können: Diana und Juana. Während des Unterrichts habe ich versucht, diese These bei beiden Mädchen zu überprüfen.

Bei **Diana** habe ich festgestellt, dass sie tatsächlich Probleme hat, Wörter abzuschreiben; je kleiner die Schrift, desto schwieriger scheint es für sie. Sie hat auch beim Abschreiben keine große Ausdauer. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass es sie sehr anstrengt. Einige ihrer Buchstaben sind nur schwer erkennbar, und sie hängt ein Wort direkt hinter das andere. Es müsste untersucht werden, wie weit das an ihren Augen liegt.

Juana hat bereits eine Brille, die sie aber nicht trägt, weil sie ihr zu groß ist. Allerdings kann Juana problemlos Wörter von der Tafel abschreiben, auch wenn sie hinten im Klassenzimmer sitzt. Außerdem hat sie eine Definition aus einem Wörterbuch, die sehr eng und klein gedruckt war, gut leserlich abgeschrieben. Selbst wenn sie Probleme mit den Augen hat, kann das nicht der einzige Grund sein, weshalb sie bisher das Schreiben nicht gelernt hat.

Im Laufe meines ersten Vormittags an der Schule wurde ich auf zwei Mädchen aufmerksam, die Maestra Josefa aber nicht als Kinder mit Schwierigkeiten genannt hatte: Maria und Marcela. Im Laufe des Tages und der nächsten Wochen erfuhr ich einiges über sie.

Maria

Maria wiederholt zusammen mit Daniel die zweite Klasse. Sie ist mit zehn Jahren die älteste in der Klasse, muss also auch spät eingeschult worden sein. Die Vorschule hat sie nicht besucht. Maestra Josefa erzählte, am Anfang habe sie gedacht, Maria sei stumm, weil sie nicht redete. Sie habe deswegen mit Marias früherem Lehrer gesprochen, der dies verneinte. Inzwischen rede sie auch tatsächlich, sei aber Fremden gegenüber sehr gehemmt. Sie sei früher häufig von ihren Klassenkameraden abgelehnt worden, teilweise noch immer. Tatsächlich wurde sie auch in der Zeit meiner Anwesenheit immer wieder von ihren Klassenkameraden „Hexe“ genannt, weil sie öfters mit ungekämmten Haaren in die Schule kam, und teilweise wollten die anderen Kinder ihr Material nicht mit ihr teilen. Wenn Maestra Josefa so etwas mitbekam, griff sie ein, es gab aber auch Gelegenheiten, wo sie es nicht mitbekam – beispielsweise als einmal ein paar Jungen Maria ihren Rucksack wegnahmen und aus dem Raum rannten. Maria könne sich nicht wehren, sagte Maestra Josefa, sie würde sich das alles nur anhören und dann weinen.

Ihren eigenen Namen kann sie nicht schreiben, dazu geht sie nach vorn an die Putzdienstliste neben der Tafel und sucht sich ihren Namen heraus, um ihn dann abzuschreiben. Maria ließ kaum zu, dass ich mir ihre Arbeiten anschaute, drehte das Heft weg oder legte ihre Arme darüber.

Auffallend war, dass sie oft sehr lange auf ihrem Stuhl saß und mit leicht abwesendem Blick vor sich hin schaute. Es konnte sein, dass sie sehr lange ihre

Aufgaben nicht bearbeitete, oft saß sie alleine da. Es gab allerdings auch Tage, an denen sie mit anderen eher ruhigen Mädchen in einer Gruppe war, da zwar auch nicht viel arbeitete, aber tatsächlich mit ihnen kleine Späße machte und auch lachte. Meist war sie jedoch eher ernst, nur sehr selten redete sie in der Interaktion mit ihren Klassenkameraden. Außerdem mied sie körperliche Nähe. Eine ihrer Klassenkameradinnen setzte sich beispielsweise an einem Tag mehrmals zu ihr auf den Stuhl und wurde von Maria sehr unsanft herunter geschoben. Direkt danach spielte Maria aber vorsichtig mit einer Haarsträne dieser Kameradin, was wie eine versöhnliche Geste wirkte. Neben einer Angst vor Nähe kann bei ihr auch ein Wunsch nach Kontakt wahrgenommen werden, allerdings vor allem nach Kontakt mit Gleichaltrigen.⁷¹

Bei Erwachsenen reagiert Maria noch empfindlicher auf Nähe. Maestra Josefa wollte ihr einmal an ihren Fingern zeigen, wie sie eine Rechenaufgabe lösen kann, da lief sie weg. Wenn ich mich neben sie setzte, hatte ich öfters den Eindruck, dass sie sich zurückzieht, so weit es geht. Einmal wollte ich nachmittags mit ihr allein arbeiten, weil sie zu spät zum Leseunterricht gekommen war. Dazu war sie aber unter keinen Umständen bereit, so dass zwei andere Mädchen da bleiben mussten, obwohl sie mit ihren Aufgaben schon fertig waren. Die Klassenkameraden scheinen für Maria – bei allen schwierigen Erfahrungen mit ihnen - ein sehr wichtiges Element der Schule zu sein. Ihr Bild zum Thema Schule ist eines der wenigen, auf denen Schüler zu sehen sind, und sie sitzen nicht in Reihen, sondern in Gruppen. Die verhältnismäßig kleinen Schüler sitzen in der einen Hälfte des Klassenzimmers zusammen (oder laufen vor dem Klassenzimmer die Treppe hinauf), während die Lehrerin oder der Lehrer in der anderen Hälfte des Raumes sehr viel Platz einnimmt.

Das könnte, zusammen mit ihren Versuchen, zu Lehrern Abstand zu halten, ein Hinweis darauf sein, dass sie trotz der negativen Erfahrungen mit Gleichaltrigen eigentlich vor Erwachsenen viel mehr Angst hat.

⁷¹ Einmal wurde Maria bei aller Zurückhaltung handgreiflich: In einem Streit mit den Mädchen in ihrer Gruppe, verpasste sie einem Mädchen eine leichte Ohrfeige und schlug danach mit der Hand auf den Tisch.



Marias Schulbild

Maestra Josefa erzählte, Maria würde zu Hause vernachlässigt. Die Mutter würde arbeiten. Außerdem sei es wahrscheinlich, dass die Mutter zu Hause geschlagen würde. Man würde sie oft mit blauen Flecken im Gesicht sehen. Einmal habe sogar ihr ganzer Kopf schief ausgesehen.

Maria hat einen kleinen Bruder in der ersten Klasse, Fermín. Ich wusste noch nichts von der Verwandtschaft, als ich ihn zum ersten Mal in seiner Klasse sah, aber er fiel mir schon beim Eintreten in das Klassenzimmer auf, weil er so verängstigt wirkte. Im Laufe des Vormittags weinte er dann auch dreimal leise vor sich hin, meist von der Lehrerin unbemerkt. Er saß fast durchweg ruhig auf seinem Platz, wehrte sich nur zweimal gegen andere Jungen – gegen einen, der ihn mit einem Bleistift angriff und gegen einen, der ihm – wie zum Spaß - einen Hut aufsetze.

Dass Maria ernste emotionale Probleme hat, schien Maestra Josefa so nicht zu sehen. Sie erklärte immer wieder, sie sei einfach nur gehemmt aufgrund der schwierigen Erfahrungen mit Klassenkameraden. Obwohl Maria nicht einmal ihren Namen schreiben kann, will Maestra Josefa sie in die nächste Klasse versetzen – schließlich habe sie ja kein schwieriges Verhalten.

Überrascht hat mich Maria einmal, als sie aus ihrem Rucksack eine unbestickte Tischdecke und ein paar Fäden dazu herausholte und zwei Klassenkameradinnen zeigte. Im Laufe des Vormittags schaute sie sie sich noch einmal alleine an, als seien sie für sie sehr wichtig. Offensichtlich hat sie Interesse an Handarbeiten.

Beim Schulbild war sie auch eine von denjenigen, die am selbstständigsten gemalt haben, sie hat auch die meisten verschiedenen Farben verwendet. In Geometrie waren ihre Zeichnungen unter den besten – obwohl sie wie die meisten Kinder kein Lineal verwendet hat. An diesem handwerklich-künstlerischen Interesse könnte in der Arbeit mit ihr angesetzt werden.

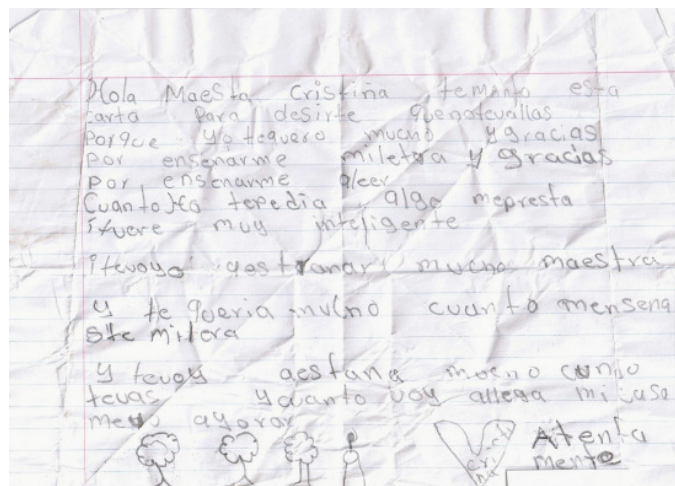
Zum Leseunterricht kam sie einmal ziemlich spät und hatte einen roten Rand an den Nasenlöchern – vermutlich hatte sie Nasenbluten gehabt. Trotzdem war sie gekommen. Obwohl sie mit mir nicht allein sein wollte, fühlte sie sich an einem Nachmittag in der kleinen Gruppe der Kinder beim Leseunterricht offensichtlich wohl und beteiligte sich sogar verbal an der Suche nach Wörtern zu den Buchstaben auf der Tafel. Es ist also tatsächlich möglich, ihr Interesse zu wecken und vorsichtig mit ihr zu interagieren. Wenn sie in einer entsprechend kleinen Gruppe wäre, in der sie sich sicher fühlt und wo man auf sie eingehen kann, könnte sie vermutlich auf die Dauer viel mehr lernen, als sie es jetzt tut.

Marcela

Marcela ist mir innerhalb der ersten Stunde im Klassenzimmer aufgefallen, weil sie so apathisch wirkte und auffallend ruhig und unbeteiligt am Rand des Klassenzimmers saß. Maestra Josefa erklärte mir, sowohl die Mutter als auch die Großmutter von Marcela würden trinken. Dann erzählte sie mir, vor kurzem sei ein Unfall passiert, bei dem sich Marcela die Finger in der schweren Eisentür des Klassenzimmers gequetscht habe. Die Mutter und Großmutter seien im betrunkenen Zustand gekommen und hätten ein großes Theater gemacht, da habe sie sie lieber weggeschickt und sich selbst um das Mädchen gekümmert. Sie rief Marcela zu sich, um mir zu zeigen, dass die Finger gut verheilt sind. Dabei bemerkte sie zum ersten Mal, dass an beiden Händen von Marcela die Haut hinter dem Nagelbett abgeschabt und wund ist. In dem Moment konnten wir nicht feststellen, woher das kam, aber auf einem späteren Foto ist zu sehen, wie sie an ihren Fingern kaut. Maestra Josefa erklärte, Marcela sei sehr empfindlich, sie würde sich oft krank stellen, wenn sie nicht zur Schule kommen wolle, oder sich wegen der kleinsten Beschwerden entschuldigen lassen. Außerdem habe sie oft Durchfall. Maestra Josefa führt das darauf zurück, dass sie an der Schule das Schulfrühstück bekommt. Dort gibt es wohl häufig ein Milchgetränk, und Maestra Josefa glaubt, dass Marcela keine Milch verträgt. Während meiner Zeit in der

Klasse fehlte Marcela dreimal. Insgesamt fiel sie mir an den meisten Tagen dadurch auf, dass sie immer wieder einen abwesenden Blick hatte. Manchmal beim Lesen sprach sie leise mit den anderen Kindern das nach, was Maestra Josefa vorgelesen hatte, schaute dabei aber nicht in das Buch. Auch Marcela kann ihren eigenen Namen nicht schreiben und genauso wie Maria und Miguel hat sie die Vorschule nicht besucht.

Es schien mir genauso schwierig, mit Marcela in Kontakt zu treten wie mit Maria, da sie häufig so wirkte, als befände sie sich in einer eigenen Welt. Immer wieder versuchte ich es aber, ging zu ihr hin, um zu sehen, ob ich ihr mit Aufgaben helfen könnte und schaute öfters zu ihr hinüber. Nach etwa der Hälfte der Zeit nahm sie gelegentlich Augenkontakt mit mir auf und lächelte. Obwohl Marcela beim Lese- und Schreibunterricht häufig gefehlt hatte, kam sie an den letzten beiden Tagen, arbeitete engagiert mit und fragte nach, wenn sie etwas schreiben wollte. An meinem vorletzten Tag in der Klasse kam sie und legte ihre Hand in meine. Während des letzten Unterrichtstages drückte sie mir ein eng gefaltetes, nahezu verknittertes Blatt in die Hand. Es war ein Brief, unter dem ihr Name stand. Dass sie ihn eigenständig geschrieben hat, ist sehr unwahrscheinlich, da sie eigentlich noch nicht schreiben kann, aber vermutlich hat sie ihn entweder diktiert oder jemanden vorschreiben lassen und dann abgeschrieben (der Menge der Rechtschreibfehler nach zu urteilen, war es nicht die Lehrerin).



Marcelas Brief

In dem Brief bittet mich Marcela darum, nicht zu gehen, weil sie mich mag. Sie bedankt sich, dass ich ihr Buchstaben und das Lesen beigebracht habe und schreibt, dass sie mich sehr vermissen wird und weinen wird, wenn sie nach

Hause kommt. Dass sie die Initiative zu solch einem Brief ergriffen, damit sehr deutlich eigene Gefühle artikuliert und ein starkes Interesse an einer Beziehung zu mir geäußert hat, hat mich nach meinen ersten Eindrücken von ihr sehr erstaunt und auch bewegt. Über vieles, was in ihr vorgeht, habe ich in diesen Tagen keinen Einblick bekommen und ich kann auch nicht genau sagen, woher diese Veränderung in ihrem Verhalten kam. Die Vermutung liegt allerdings nahe, dass es für Marcela einfach wichtig war, dass jemand Interesse an ihr als Person zeigt, sich Zeit nimmt für sie und auf sie eingeht. Eine solche Beziehung zu einer Lehrperson könnte vermutlich einiges auffangen, was sie zu Hause an Schwierigem erlebt, und ihr helfen, Freude an der Schule und am Lernen zu finden.

Zwischenbilanz II

Diese Fallbeispiele zeigen wie vielfältig die Schwierigkeiten der Schüler – und ihrer Lehrerin – in dieser Klasse sind. Vier dieser Kinder sind nach dem SDQ mit ihrem Gesamtproblemwert grenzwertig (Gerardo, Daniel, Maria und Andrés), drei sind auffällig (Miguel, Moisés und Pedro). Neben Juana und Diana liegt auch Marcela mit ihrem Gesamtproblemwert im Normalbereich. Dabei haben Diana und Marcela allerdings auffällige Werte im prosozialen Verhalten. Insgesamt ist festzustellen, dass Maestra Josefa emotionale Probleme bei ihren Schülern nicht so sehr wahrnimmt wie störendes Verhalten. Dass sie trotzdem vorhanden sind, dürften die hier dargestellten Fallbeispiele deutlich gemacht haben.

Offensichtlich wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung im Unterricht nicht in bedeutendem Maße auf die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder eingegangen. Wenn das Verhalten der Schüler den Unterricht massiv stört oder sehr offen gegen eine Regel verstoßen wird, wird punktuell darauf reagiert, ansonsten wird es – weil der Lehrerin alternative Handlungsstrategien und die nötige Zeit fehlen – ignoriert.

Bei Lernschwierigkeiten wird den Schülern dazu verholfen, dass sie am Ende trotzdem die richtige Lösung im Heft haben – notfalls, indem eine Lehrerin sie ihnen selbst hineinschreibt. Maßnahmen, die den Kindern helfen, vorhandene Lernlücken zu füllen, gibt es kaum.

Neben Beobachtungen zu Schwierigkeiten der Schüler waren auch Beobachtungen zu positiven Veränderungen möglich und zu Ressourcen der

Kinder, die genutzt werden könnten, um ihnen weiter zu helfen. Eine genaue Diagnostik war in diesem Rahmen nicht durchführbar, es konnte lediglich angedeutet werden, wo Hilfsmaßnahmen im direkten Kontakt mit den Kindern ansetzen könnten.

4.4.4 Der Lese- und Schreibunterricht als Versuch einer Förderung

Maestra Josefa bat mich – da ich ja als Spezialistin für solche Kinder da sei – nachmittags mit den Kindern mit Schwierigkeiten zu arbeiten. Da alle diese Kinder das Problem verband, dass sie nicht lesen konnten, beschloss ich, mit ihnen nachmittags das Lesen und Schreiben zu üben und zu sehen, was sich um diese gemeinsame Aktivität herum noch an Themen ergeben würde.

Ich lud die oben beschriebenen Kinder mit Schwierigkeiten dazu ein und zusätzlich noch zwei weitere Mädchen, bei denen ich deutliche Schwierigkeiten im Umgang mit Schrift wahrgenommen hatte. Dabei gab ich für die Mädchen eine andere Uhrzeit an als für die Jungen, weil ich den Eindruck hatte, dass die Mädchen bei dem lebhaften, unruhigen Verhalten der Jungen in einem gemeinsamen Unterricht wieder zu kurz kommen würden.

In den ersten zwei Wochen der Unterrichtsbeobachtung stellte ich fest, dass die meisten Kinder wohl eine Idee hatten, dass Schrift Inhalte übermitteln kann. Immer wieder kamen Kinder zu mir und fragten mich: „Was steht da?“. Die meisten wussten jedoch nicht wie sie das, was sie sagen wollten, verschriften konnten. Es schien wichtig, dass sie vom bloßen Abschreiben dahin kommen konnten, selbst Wörter zu verschriften.

Ich hatte keine didaktischen Materialien für den Schriftspracherwerb dabei, also stellte ich meine eigenen her. Dabei lehnte ich mich vom Grundgedanken her an Reichen an, der bei seiner Methode „Lesen durch Schreiben“ Kindern eine Anlauttabelle mit Bildern zur Verfügung stellt, mit der sie dann selbst Wörter zusammenbauen und verschriften können, noch bevor sie lesen können (vgl. Reichen 2004).

Allerdings passte ich das Konzept ein wenig der besonderen Situation der Schüler an: Statt ihnen eine fertige Tabelle zu geben, ging ich mit ihnen innerhalb von sieben Unterrichtstagen die Buchstaben des Alphabets einzeln durch. Ich brachte zu jedem Buchstaben ein Blatt mit, auf dem der Buchstabe stand mit einem Bild von einem Wort, das mit diesem Buchstaben beginnt. Wir überlegten uns weitere

Wörter zu jedem Buchstaben, zu denen ich dann die Bilder neben den Buchstaben an der Tafel zeichnete. Dann zeichneten die Kinder das erste Bild zu dem Buchstaben in eine Tabelle. So hatten wir am Ende alle das gleiche Bild beim Buchstaben, aber die Kinder hatten gemerkt, dass es viele Wörter gibt, die mit diesem Buchstaben beginnen. Dadurch, dass die Kinder das Bild selber zeichnen mussten, setzten sie sich gleich mit dem Wort auseinander, teilweise unterhielten sie sich auch beim Zeichnen über das Wort.

Die Buchstaben in der Tabelle waren nicht wie bei Reichen nach Lauten geordnet, sondern alphabetisch, da die Schüler im Unterricht schon sehr häufig mit dem Alphabet arbeiten, ohne seine Reihenfolge gelernt zu haben. Meine Erwartung war, dass sie sich die Reihenfolge wenigstens teilweise merken können, wenn sie so intensiv mit der Tabelle gearbeitet haben und wissen, welcher Buchstabe an welcher Stelle steht.

Wenn wir an einem Tag etwa vier Buchstaben durchgenommen hatten, sagte ich ihnen Wörter mit diesen Buchstaben und wir überlegten zusammen, wie man sie schreiben kann. Mit der Zeit schlugen die Kinder selbst immer mehr Wörter vor, so dass wir dann tatsächlich das schrieben, was sie wollten – für sie ein wichtiger Schritt hin zum Verschriften der eigenen Gedanken.

Dabei arbeiteten die Kinder nicht so individuell und selbständig wie es von Reichen eigentlich gedacht ist, da ich den Eindruck hatte, dass sie das am Anfang überfordern würde. Schließlich werden sie ja auch oft im Unterricht mit Aufgabenstellungen allein gelassen, die sie nicht verstanden haben. Das Ziel war aber, dass sie am Ende eine vollständige Tabelle haben, mit der sie selbstständig im Unterricht schreiben können. Nach den sieben Tagen mit Lese- und Schreibunterricht war einer der Schüler (Daniel) auch tatsächlich so weit, dass er erste eigenständige Schreibversuche machte. Leider hatte ich nicht die Gelegenheit, noch länger mit ihm zu arbeiten und ihm zu einer sicheren Beherrschung der Schriftsprache zu verhelfen.

Vieles am Lese- und Schreibunterricht verlief nicht so wie geplant. Die Kinder kamen fast nie zu genau der Uhrzeit, die ich angegeben hatte, so dass Mädchen und Jungen die meiste Zeit gemischt waren.

Einige der Kinder, die ich eingeladen hatte, kamen gar nicht oder nur sehr unregelmäßig. Die genauen Gründe dafür ließen sich in der Kürze der Zeit nicht

ausfindig machen. Dafür kamen Kinder, die ich gar nicht eingeladen hatte, beispielsweise um ein Mädchen zu begleiten, das nicht alleine hätte kommen dürfen, oder weil sie Interesse am Unterricht hatten. So hatte ich teilweise mit einem Kind Einzelunterricht und hatte an anderen Tagen bis zu acht Schüler im Unterricht, die allerdings unterschiedlich oft da gewesen waren und entsprechend eine unterschiedliche Anzahl von Bildern in ihrer Tabelle hatten.

Die Verhaltensauffälligkeiten der schwierigen Kinder kamen auch in diesem Unterricht zum Ausdruck. Wenn sie zu viel Raum einnahmen und dem Rest der Gruppe das Arbeiten unmöglich machten, besonders wenn ich den Eindruck hatte, dass die Jungen bewusst provozierten und Grenzen austesteten, verbot ich einzelnen Kindern für eine Weile oder auch für den Rest des Tages die Teilnahme am Unterricht. Manchmal hatte ich die Gelegenheit, diese Konflikte ein wenig mit den Schülern zu besprechen, manchmal auch nicht, weil ich mich um die anderen Schüler kümmern musste.

So bleibt die Frage offen, wie mehr Kinder in ein solches Angebot sinnvoll einbezogen werden könnten. Es könnte sein, dass dieser zusätzliche Termin für manche Kinder eine unüberwindbare Hürde darstellt, da sie ja teilweise – wie in den Lehrerinterviews oft erwähnt wurde - ihren Eltern bei der Arbeit zur Hand gehen müssen oder wie Andrés sehr weit weg wohnen. Dann wäre ein Hilfsangebot während der Schulzeit sinnvoller.

Auch die Frage nach mehr Individualisierung bleibt bei dieser Unterstützungsmaßnahme offen. Bei einigen der Jungen könnte zeitweise Einzelförderung hilfreich sein, da sie sich dann nicht so leicht gegenseitig ablenken und man auf sie individueller eingehen könnte.

Ebenso könnte man die methodische Vorgehensweise noch verbessern. Beispielsweise wäre zu bedenken, ob es beim Lesenlernen auf Spanisch nicht sinnvoller wäre, viel stärker mit Silben als mit einzelnen Buchstaben zu arbeiten, bzw. wie weit die Arbeit mit Silben und mit Buchstaben sich ergänzen könnten. Die Tendenz, Silben zu bilden, war bei den Kindern von Anfang an auch da. Entsprechend habe ich immer wieder Silben übereinander geschrieben, um mit den Kindern Ähnlichkeiten und Unterschiede zu analysieren und ihnen beim richtigen Zusammensetzen der Buchstaben zu helfen.

Auch kann es sein, dass die vielen Buchstaben, die auf einmal durchgenommen wurden, bzw. schon von Anfang an auf der Tabelle waren, für manche Kinder –

beispielsweise für Miguel – eine Überforderung waren. Für sie müsste man vermutlich das Material vereinfachen.

Außerdem könnte der Versuch unternommen werden, den Kindern mit dieser Methode auf Totonak das Lesen und Schreiben beizubringen. Einige Kinder hatten ohnehin die Tendenz, die Wörter zu den Bildern auf Totonak zu sagen. Die Wörter passten dann nicht mehr zu den Buchstaben, weil ich spanische Wörter ausgesucht hatte.

Trotz all dieser Einschränkungen waren beim Lese- und Schreibunterricht erstaunliche Erfolge zu sehen, ebenso wie Hinweise auf bereits vorhandene Fähigkeiten der Kinder, an denen angeknüpft werden könnte.

Einige der Kinder entwickelten eine richtige Begeisterung für die Suche nach Wörtern, die mit einem bestimmten Buchstaben anfangen. Dabei beteiligten sich auch Kinder, die sonst im Unterricht sehr zurückhaltend sind. Sogar Maria, die fast nie redet, nannte von sich aus ein Wort.

Dabei wurde ersichtlich, dass die Kinder erstaunliche Gedächtnisleistungen vollbringen können, wenn ein persönlicher Bezug zum Thema vorhanden ist: Hin und wieder nannten sie statt eines Gegenstandes den Namen von Klassenkameraden. Ich zeichnete dann ein Strichmännchen an die Tafel. Am Ende waren fünf verschiedene Strichmännchen in verschiedenen Reihen an der Tafel, die meines Erachtens nach alle gleich aussahen. Die Kinder konnten aber genau sagen, welcher Name zu welchem „Schüler“ gehörte. Dabei amüsierten sie sich offensichtlich sehr.

Gelegenheiten, bei denen wir gemeinsam eine Menge Spaß hatten, gab es immer wieder. Grund dafür waren oft meine zeichnerischen Künste, wenn die Kinder beispielsweise feststellten, dass mein Vogel eher wie ein Huhn aussähe. Die Tatsache, dass meine Zeichnungen alle selbst gemacht und auch nicht perfekt waren, könnte die Schüler dazu ermutigt haben, selbst zu zeichnen.

Manche Kinder waren richtig begeistert, als sie das System verstanden, und wollten ein Wort nach dem anderen zusammensetzen, ließen sich am Ende der Stunde kaum fortschicken und baten mich dringend, ihnen doch wenigstens Hausaufgaben zu geben. Besonders bei Daniel – der nach drei Jahren Schule seinen eigenen Namen noch nicht schreiben konnte - war zu beobachten, wie viel ihm dieser Unterricht bedeutete. Am ersten Tag wurde er ganz aufgeregt und

baute gleich ein paar kurze Wörter mit Unterstützung zusammen. In einer späteren Stunde lief er im Raum herum und untersuchte die Poster und Lesebücher auf Worte mit dem Buchstaben, den wir uns gerade anschauten. Er war kaum davon zu überzeugen, dass der Unterricht nach einer Stunde zu Ende war und fragte, ob ich nicht noch mehr Bilder dabei hätte – offensichtlich übte es auch einen gewissen Reiz aus, beobachten zu können, wie die Tabelle sich von Tag zu Tag mehr füllte. Einmal kam Daniel sehr spät, weil sein Vater ihn zum Einkaufen in ein Nachbardorf mitgenommen hatte. Er war verschwitzt, hatte nicht gegessen und konnte sich kaum konzentrieren. Trotzdem war er gekommen. Es ist wahrscheinlich, dass der Lese- und Schreibunterricht beachtlich dazu beigetragen hat, dass das Selbstvertrauen von Daniel in diesen Wochen zugenommen hat. Er hat auch von Tag zu Tag sichtbare Fortschritte gemacht. Immer schneller wusste er die Buchstaben bei einem Buchstabendiktat, am Ende sogar ohne die Tabelle. Schließlich konnte er das geübte Verfahren auch im Unterricht anwenden. Er hat es noch nicht geschafft, Wörter alleine zusammenzusetzen, hat es allerdings schon ansatzweise versucht.

Auch bei Marcela hat – wie oben erwähnt – der Lese- und Schreibunterricht Veränderungen im Verhalten bewirkt. In den letzten beiden Stunden beteiligte sie sich - im Gegensatz zu ihrer sonst so auffälligen Apathie - sehr aktiv, fragte nach, machte Vorschläge.

Wir verbrachten im Lese- und Schreibunterricht nicht die ganze Zeit damit, zu schreiben. Immer wieder kamen auch persönliche Gespräche zustande. So wollten die Kinder beispielsweise wissen, ob ich ihre Lehrerin werde, wie lange ich noch da bin und wo ich herkomme, wie ich dahin reise. Besonders in der letzten Stunde sprachen wir viel über den bevorstehenden Abschied, der uns allen schwer fiel. Ich schlug ihnen vor, mir einen Brief zu schreiben und versprach, dass ich dann auch zurück schreiben würde. Die Idee fanden sie sehr gut und so verbrachten wir den Rest der Stunde damit, zu überlegen, wie man den Anfang eines Briefes schreiben kann.

Offensichtlich waren es vor allem zwei Faktoren, die zum Erfolg des Lese- und Schreibunterrichts beitrugen:

Zum einen war es wohl die Beziehung, die mit der Zeit zwischen mir und den Kindern entstand. Die Tatsache, dass wir uns sehr intensiv miteinander

beschäftigen konnten und ich Gelegenheit hatte, auf jeden individuell einzugehen – was allerdings bei einer weniger überschaubaren Gruppengröße nicht mehr in dieser Form möglich gewesen wäre.

Zum anderen war es wohl das Erfolgserlebnis der Schüler, die Erfahrung, dass sie tatsächlich etwas gelernt haben. Sie konnten ihren eigenen Lernfortschritt beobachten und merken, wie sie zum ersten Mal etwas schreiben konnten, was sie selbst zu Papier bringen wollten – der Ansatz des „Lesens durch Schreiben“ war also tatsächlich sinnvoll.

Beide Faktoren kamen zusammen bei dem Entschluss der Kinder, mir einen Brief zu schreiben, den sie dann ja tatsächlich auch in die Tat umgesetzt haben. Marcela tat es noch vor meiner Abreise, Daniel und ein weiteres Mädchen danach. Sie hatten nun die Gelegenheit, (teilweise mit der neu erworbenen Fähigkeit) tatsächlich schriftlich zu kommunizieren und die Beziehung zu mir - trotz der Entfernung und der damit verbundenen Hindernisse - aufrecht zu erhalten.

So hat dieser Unterricht sowohl an den Lernschwierigkeiten als auch an den Verhaltensauffälligkeiten angesetzt. Allerdings hat dieses Angebot – wie oben erwähnt – nur einen Teil der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten erreicht.

4.4.5 Schulbilder – ein Hinweis auf die Wahrnehmung der Kinder von Schule

Um eventuelle Hinweise auf die Einstellung der Schüler zu Schule zu bekommen, bat ich alle Schüler der Klasse 2, mir ein Bild zu malen, das „Schule“ heißt. Ich gab ihnen die Blätter dazu an einem Tag, an dem 36 Schüler da waren, die 2 Schüler, die fehlten, zeichneten an einem späteren Tag das Bild. Trotzdem habe ich nur 33 Bilder, es haben also offensichtlich fünf Kinder ihre Bilder gar nicht abgegeben. Es gab auch etwas Verwirrung, weil Maestra Josefa mir zwar die Erlaubnis gegeben hatte, die Kinder um ein solches Bild zu bitten, dann aber einigen Kindern noch parallel eine andere Aufgabe stellte, die sie zuerst bearbeiten sollten.

Alle Kinder haben zu diesem Thema ein Gebäude gezeichnet, häufig mit einer Flagge auf dem Dach und ein paar Blumen davor.

Zwanzig Kinder haben nur dieses Gebäude gezeichnet, manchmal mit etwas Natur, beispielsweise mit Blumen, Bäumen und Schmetterlingen. Dreizehn Kinder haben zu dem Schulgebäude etwas dazu gezeichnet:

Drei Jungen haben eine Szene mit Autos davor gezeichnet, einer von ihnen außerdem eine Schultoilette. Ein Mädchen hat die Einrichtung des Klassenzimmers, die Schultoilette und einen Laden mit Verkäufer gezeichnet.

Neun Kinder haben Menschen gezeichnet, die in direktem Bezug zur Schule standen: Zwei Mädchen zeichnen eine Person in das Gebäude hinein, bei der allerdings nicht erkennbar ist, wer sie ist und was sie tut; ein Junge zeichnete einen Schüler auf dem Schulweg, ein Mädchen zeichnete drei Menschen in und vor der Schule. Nur bei fünf Schülerinnen war eindeutig eine Szene in oder vor dem Klassenzimmer zu erkennen. Drei dieser Schülerinnen zeichnen eine Lehrerin mit zwei bis drei Schülerinnen, die auf eine Tafel zeigt. Ein Mädchen erklärte mir sogar, wer diese einzelnen Schülerinnen und die Lehrerin sind.



Ein Bild mit einer Lehrerin und Schülerinnen

Das Bild von Maria wurde schon in Kapitel 4.4.4 beschrieben. Obwohl sie die körperliche Nähe von anderen Menschen scheut und so schmerzhaft Erfahrungen mit ihren Klassenkameraden gemacht hat, ist sie tatsächlich die einzige Schülerin, die Schüler in der Interaktion miteinander dargestellt hat.

Ein weiteres Mädchen, Marta, zeichnete Schüler, die dicht hintereinander in Reihen sitzen und von zwei Richtungen auf die Mitte des Raumes blicken. Ein Lehrer ist auf diesem Bild nicht vorhanden.

Es haben also nur wenige Kinder dargestellt, was in einer Schule passiert. Das könnte mehrere Ursachen haben. Vielleicht ist Schule für die meisten nur das

Gebäude (das am Ehesten noch durch die Flagge als Schule identifizierbar ist) und das was darin passiert, ist unabhängig von der Bezeichnung des Gebäudes. Vielleicht haben sich auch einfach viele Kinder nicht getraut, Menschen dazu zu zeichnen und haben die sicherere Version gewählt (mehr zum fehlenden Selbstvertrauen bei Bildern später). Es könnte aber auch sein, dass vielen nicht ganz klar ist, wie man das, was in der Schule passiert, darstellen kann. Vielleicht ist ihnen nicht einmal ganz klar, was da genau passiert oder passieren soll – diese Möglichkeit ist nach den oben dargestellten Beobachtungen zum Unterrichtsverlauf nicht außer Acht zu lassen.

Interessant sind einzelne Bilder, wenn man sie in Bezug zu anderen Beobachtungen bei diesen Kindern setzt. Die Bilder von Miguel, Andrés und Maria wurden oben etwas genauer analysiert. Auch andere Bilder können jedoch im Zusammenhang mit weiteren Beobachtungen Hinweise geben, denen man nachgehen könnte:

Pedro, der sehr häufig das Klassenzimmer verlässt und zum Lese- und Schreibunterricht oft nicht kam, obwohl wir ihn danach auf dem Weg trafen, ist derjenige Junge, der den Schüler auf dem Schulweg gezeichnet hat. Es wäre sinnvoll, genauer zu untersuchen, welche Bedeutung der Schulweg für Pedro hat.

Die drei Mädchen, die eine Unterrichtsszene mit Lehrerin und Tafel gezeichnet haben, können schon ein wenig lesen, haben also durchaus schon Erfahrungen des Erfolges bei Lernprozessen und schulischen Anforderungen gemacht.

Bei Marta, die die Klasse ohne Lehrerin gezeichnet hat, hatte ich mich teilweise auch gefragt, ob sie nicht ernstere Lernschwierigkeiten hat, sie war aber schließlich eine von den vielen Schülerinnen und Schülern, die nicht lesen können, mit denen ich mich nicht mehr genauer befasst habe und bei denen ich nicht weiß, woher ihre Schwierigkeiten im Einzelnen kommen könnten – vielleicht, weil sie zu unauffällig war, um sich meiner Beobachtung so aufzudrängen, wie das bei manchen anderen Schülern und Schülerinnen der Fall war. Es stellt sich die Frage, ob Schule für sie tatsächlich nur ein möglichst ruhiges Sitzen in Reihen bedeutet, ohne Bezug zu Inhalten, zu Mitschülern oder zu einer Lehrperson.



Martas Schulbild

Ähnlich aufschlussreich wie die Bilder der Kinder sind Beobachtungen darüber, wie sie zustande gekommen sind. Bei zwei der Mädchen, die Gebäude gezeichnet haben, habe ich beobachtet, wie sie im Schulbuch passende Bilder gesucht haben, die sie dann abgepaust haben. Später entdeckte ich zwei Bilder mit Häusern, die genau gleich aussahen – also vermutlich auch abgepaust worden waren.

Außer diesen Bildern gibt es sieben weitere, auf denen ein anderes Haus zu sehen ist – alle sieben Häuser sind in der gleichen Art und gleichen Größe, auch wenn sich ihr Umfeld in der Farbe und im Aufbau leicht unterscheidet – auch diese Bilder wurden vermutlich abgepaust.

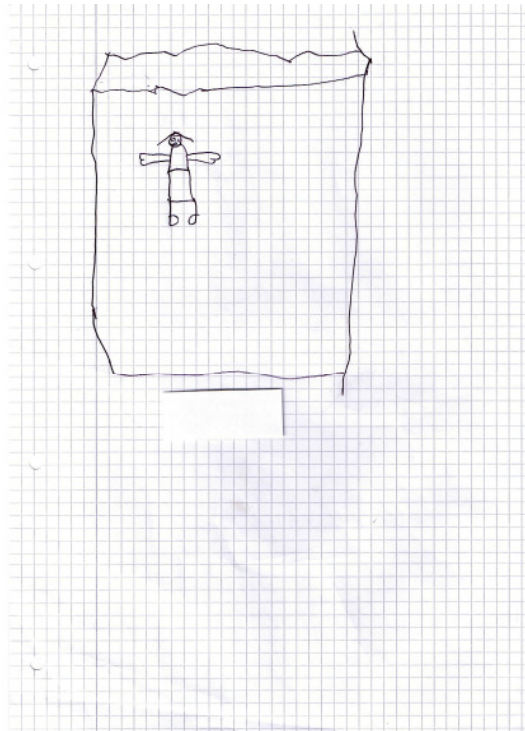


Drei der sieben Versionen des gleichen Standardgebäudes

Auffallend ist, dass drei der vier Schüler mit der besten Schulleistung in der Klasse ein solches Standardhaus hatten, während alle oben dargestellten Schüler mit Schwierigkeiten – abgesehen von Gerardo und Juana – eigene Häuser malten,

teilweise auf eine sehr individuelle Art. Da stellt sich die Frage, ob nicht eine der Erfolgsstrategien der Schüler mit weitgehend guter Schulleistung die Anpassung, das Kopieren von Fremdem und eine gewisse Aufgabe ihrer Individualität und ihrer Fähigkeit, sich selbst auszudrücken, ist. Dann hätten sie ihren schulischen Erfolg dadurch erreicht, dass sie das aufgegeben oder gar nicht erst entwickelt haben, was der *Plan de Estudios* eigentlich stärken will. Das würde allerdings implizieren, dass gerade die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten individuelle, teilweise sehr kreative Zugänge zu Themen haben, die in einem individualisierenden Unterricht genutzt werden könnten, um ihnen beim Erreichen der Ziele des *Plan de Estudio* zu helfen.

Einigen Kindern hat allerdings das Zeichnen des Bildes große Schwierigkeiten bereitet. Raquel hatte mehrere Versionen abgepaust und selbst gezeichnet und teilweise wieder wegradiert. Schließlich ging ich zu ihr und sagte ihr, dass mir ihre eigene Version sehr gut gefalle. Da radierte sie noch einmal alles ganz aus und fing von vorne an. Ihr Bild war dasjenige mit den drei Personen in und um das Schulgebäude. Diana zeichnete sehr lange gar nichts. Dann brachte mir Raquel ein Bild von dem sie sagte, es sei Dianas. Die Schrift des Namens war Dianas, das Bild war allerdings genau gleich, wie das von Raquel. Auch die Figuren hatten den gleichen Stil. Ich ging noch einmal zu Diana und sagte ihr, dass ich gerne eines von ihr hätte. Da zeichnete sie schnell eines, das tatsächlich sehr anders aussah – eine Figur in der oberen linken Ecke eines Gebäudes, die ihre Arme von sich gestreckt hat und aussieht, als ob sie schwebt. Die Linienführung ist sehr unsicher. Offensichtlich hat Diana tatsächlich Probleme mit dem Zeichnen, die mit ihren Schwierigkeiten beim Schreiben zusammenhängen könnten und auf Augenprobleme hindeuten könnten, aber auch auf andere Schwierigkeiten, eventuell in der Wahrnehmung oder der Motorik. Das Bild könnte auch auf psychische Probleme hinweisen. Um das festzustellen, müssten allerdings noch genauere Untersuchungen durchgeführt werden.



Dianas Schulbild

Die Beispiele von Raquel, Diana und den Kindern, die abgepaust haben, ist auch eines, das bestätigt, wie wenig sich viele Kinder in dieser Klasse zutrauen und wie verunsichernd für sie offene Aufgaben sind, bei denen sie nicht genau wissen, wie sie vorgehen sollen. Offensichtlich ist bisher im Unterricht wenig getan worden, das zur Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder beigetragen hat, zumindest nicht des Selbstvertrauens, das für die Bewältigung schulischer Aufgaben nötig wäre. Die fünf fehlenden Bilder, die mich nie erreicht haben, könnten einem solchen Mangel an Selbstvertrauen zum Opfer gefallen sein.⁷²

Die einzelnen hier analysierten Bilder reichen natürlich nicht, um genau festzustellen, was in den Kindern vorgeht und welche Einstellungen sie gegenüber der Schule haben. Sie können aber wichtige Hinweise geben, denen in der weiteren Arbeit mit diesen Kindern nachgegangen werden könnte.

⁷² Diese fünf Bilder gehören keinem der Kinder mit denen ich intensiver Kontakt hatte und auch keinem der Kinder, die sich sehr aktiv am Unterricht beteiligen, daher habe ich auch erst sehr spät beim Nachzählen gemerkt, dass sie fehlen.

4.5 Weitere Themen und offene Fragen

Neben den hier ausführlich dargestellten Themen gibt es noch eine Vielzahl an anderen, die sich aus den Beobachtungen und Gesprächen ergeben und hier in einem eher knappen Überblick dargestellt werden sollen.

Eines dieser Themen war das Wiederholen von Klassen. Maestra Josefa erklärte, dass die Kinder die erste Klasse nicht wiederholen müssen, dass sie jetzt aber nach der zweiten Klasse wohl einige wiederholen lassen müsse. Das täte sie eigentlich gar nicht gern, aber die anderen Kollegen würden es ja merken, wenn die Kinder, die sie an sie weitergibt, nicht genug können. Daniel wollte sie aber trotz Bedenken versetzen, weil er ja schon einmal sitzen geblieben sei. Kinder, die mehrmals eine Klasse wiederholen müssen, würden sonst launisch und rebellisch. In einem Gespräch, das ich nicht protokolliert habe, erwähnte sie einen Jungen in einem anderen Dorf, der mit sechzehn Jahren noch in der zweiten Klasse war. Dass solche Jugendliche dann „launisch und rebellisch“ werden, ist nicht verwunderlich.

Wenn die Schüler allerdings ohne Lernfortschritte in die nächste Klasse wechseln, verlagert sich das Problem nur. Maestro Victor machte im Lehrerinterview unter anderem dieses Phänomen für die Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten einiger Schüler verantwortlich. Außerdem führt das mit dazu, dass auch spätere Klassen und die weiterführenden Schulen Schüler mit einem auffallend niedrigen Leistungsniveau haben (siehe die Darstellung am Ende des Kapitels 4.4.3).

Weder die Option, die Kinder Klassen wiederholen zu lassen, noch die Option, sie ohne das erforderliche Leistungsniveau zu versetzen, ist offensichtlich eine Lösung, die die Kinder wirklich weiter bringt - statt dessen schaffen beide Optionen neue Probleme.

Mehreren Themen, die sich aus Gesprächen und Beobachtungen ergeben haben, müsste noch genauer nachgegangen werden:

Beispielsweise wurde mehrmals angesprochen, dass sich das Dorf verändert habe. Besonders Maestra Josefa erwähnte das öfter. In einem Gespräch stellte sie die Entwicklung des Dorfes dar, wie sie sie sah: Zu der Zeit, als sie in das Dorf kam, waren die Menschen sehr verschlossen und misstrauisch, gingen kaum aus dem Haus und empfangen auch kaum Gäste. Es gab unter der Oberfläche viele

Konflikte, die oft damit endeten, dass morgens ein Toter gefunden wurde und niemand sagen konnte, wer ihn umgebracht hatte. Damals gingen die Schüler kaum zur Schule. In den späten Achtziger und frühen Neunziger Jahren wurde die Situation mit dem Aufbau der Krankenstation des freikirchlichen Gemeindeverbandes besser, die Menschen waren freundlicher. In den letzten Jahren sind sie nun aber sehr rebellisch geworden, sie halten sich für klüger als alle anderen.

Außerdem sagte Maestra Josefa, die Eltern seien egoistisch. Sie vermutet, dass das am Dorfwachstum liegt und daran, dass die Dorfbewohner an anderen Orten arbeiten und mehr Geld haben als früher.

In einem Gespräch mit einer Mitarbeiterin der Krankenstation machte diese die Spielautomaten, die es seit zwei Jahren im Dorf gibt, für Lernschwierigkeiten der Schüler verantwortlich, da viele Kinder dort sehr viel Zeit verbrächten und sehr abgelenkt seien. Eine andere erzählte, viele der Kinder hätten auch schon Tricks entdeckt, wie sie sogar ohne Geld spielen können.

Es wäre wichtig, der Frage nachzugehen, wie weit sich die Kinder (und Erwachsenen) im Dorf tatsächlich in den letzten beiden Jahrzehnten verändert haben, welche Auswirkungen und möglichen Ursachen es gibt. Die Öffnung des Dorfes nach außen (neue Infrastruktur, Telefone, Bildungseinrichtungen, Fernsehgeräte) und die Arbeitsmigration von vielen Dorfbewohnern spielt vermutlich eine wichtige Rolle. Die Lebensweise der Dorfbewohner ist im Wandel und die Veränderungen vollziehen sich innerhalb kurzer Zeit. Dass eine damit verbundene Identitätskrise eine Rolle spielen könnte, wurde allerdings von niemandem angesprochen. Es könnte sein, dass den – selbst betroffenen – Lehrern und Dorfbewohnern nicht bewusst ist, was solche tief greifenden Veränderungsprozesse auslösen können.

Ein Thema, das auch interessant wäre, um es weiter zu erforschen, ist eine gewisse Kultur der Gleichgültigkeit, die einige meiner Gesprächspartner in San Sebastián wahrgenommen haben. In den Lehrerinterviews wurde sehr häufig die Vernachlässigung durch die Eltern angesprochen. Auch in Gesprächen mit den Mitarbeitern der Krankenstation wurde gesagt, die Eltern würden nicht auf die Kinder achten. Als Folge davon sehen sie ein ähnliches Verhalten bei den Kindern: Sie ignorieren einen, wenn man mit ihnen redet. Auch die Erwachsenen

würden nicht zuhören, wenn man mit ihnen redet, sagte eine der Mitarbeiterinnen. Diese Achtlosigkeit sei auch bei Schulfeiern zu sehen: Während die Kinder etwas vortragen oder Tänze aufführen oder jemand eine Rede hält, herrscht Unruhe, die Leute reden oder laufen weg, Menschen gehen über die Tanzfläche – und das, obwohl soviel in die Proben und Kostüme der Kinder für die Tänze investiert wurde. Tatsächlich bekam ich während meiner Anwesenheit sogar mit, dass die Klasse 2 eigentlich für das Programm des Muttertages einen Tanz geprobt und die Kostüme angeschafft hatte, und die Direktorin diesen einzelnen Tanz einen Tag vorher absagte, weil es schon so viele Programmpunkte gäbe. Was der genaue Hintergrund für diese kurzfristige Absage war, kann ich nicht einschätzen, aber sie zeugt ganz sicher nicht von einer Wertschätzung der Mühe der Kinder und Eltern – zumal für das Programmende kein fester Zeitpunkt festgelegt war. Die Mitarbeiterinnen der freikirchlichen Krankenstation sagten, das läge nicht an der Totonak-Kultur, in ihrem Heimatdorf sei das nicht so. Allerdings stellten sie fest, dass in San Sebastián wenigstens auf die Durchsetzung der Schulpflicht geachtet würde – in einem anderen Dorf in der Region sei das nicht so, da gingen nur 15 Schüler in die erste Klasse, obwohl das Dorf größer ist als San Sebastián.

Ungeklärt ist auch die Frage nach der beruflichen Zukunft der Kinder aus dem Dorf, wenn sie nach 9 – 12 Jahren Schulzeit weder richtig Spanisch können, noch sicher lesen und schreiben können. Selbst diejenigen, die den Anforderungen eines Studiums oder einer Ausbildung gewachsen wären, können es sich oft finanziell nicht leisten. Unterstützung bietet das Programm CONAFE, bei dem junge Menschen ein Jahr lang als Lehrer in einem abgelegenen Dorf arbeiten und dafür ein Studium finanziert bekommen. Allerdings muss nach dem Studium noch die Prüfung bezahlt werden, für die einige lange arbeiten müssen, damit sie sie sich leisten können. Für die meisten jungen Menschen aus San Sebastián bleibt allerdings auch nach dieser langen Schulzeit nur der informelle Sektor. Der Übergang ins Arbeitsleben kann dabei sehr hart sein, weil die praktische Arbeit in der Schule nicht geübt wurde. Die Auswirkungen dieser Perspektivlosigkeit auf die Schulleistung und das Verhalten der Schüler sollten genauer untersucht werden.

Auch wären Studien wichtig zu der Frage, wie weit das Beherrschen von Spanisch beim Schuleintritt oder der Kontakt zu Spanisch sprechenden Verwandten positiv

mit dem Schulerfolg korreliert. Die Lehrer haben dieses Thema nicht angesprochen – schließlich handelt es sich ja um eine zweisprachige Schule - aber nach meinen Beobachtungen zum Unterrichtsverlauf halte ich eine hohe Korrelation für wahrscheinlich.

Interessant wäre es auch, zu untersuchen, wie sich die Lehrer in ihrer gesellschaftlichen Stellung und Aufgabe selbst wahrnehmen und wie sie von anderen Dorfbewohnern wahrgenommen werden. Immerhin sind die Lehrer neben den Ärzten die einzigen Dorfbewohner mit einer nachschulischen Bildung. Allerdings ist bei einigen Lehrern die Bildung sehr gering, weil es einen Mangel an zweisprachigen Lehrern gibt und daher sogar solche eingestellt werden, die nicht einmal 12 Jahre Schulbildung hinter sich haben. Viele Lehrer bilden sich deshalb parallel weiter. Das könnte allerdings auch ein Grund für eine zeitliche Überforderung der Lehrer sein. Es könnte untersucht werden, wie stark das die Selbstwahrnehmung der Lehrer und ihren Umgang mit den Schülern und Eltern prägt.

4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Situation an der Grundschule

Die verschiedenen Datenquellen, die in diesem Kapitel analysiert wurden, haben gezeigt, dass es in San Sebastián eine große Anzahl an Kindern mit verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten gibt. Dabei ist – zumindest zu diesem Zeitpunkt - keine objektive, klare Grenze zwischen Kindern mit Schwierigkeiten und anderen zu ziehen (besonders was die Lernschwierigkeiten betrifft), obwohl unterschiedliche Grade an Schwierigkeiten festgestellt werden können.

Die Ursachen und Einflussfaktoren sind vielfältig. Bisher gibt es an dieser Schule keine effektiven Strategien zum Umgang mit diesen Schwierigkeiten. Es ist eher davon auszugehen, dass die Schulstruktur, der Unterrichtsverlauf und die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern die Schwierigkeiten in den meisten Fällen noch verstärkt, wenn nicht gar erst hervorruft. Bei vielen Kindern und Jugendlichen führt das zu dem Ergebnis, dass sie nach jahrelangem Schulbesuch nicht einmal die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens beherrschen und auch sonst wenig gelernt haben, was ihnen bei der erfolgreichen Bewältigung ihres Lebens von Nutzen sein könnte.

Das löst wiederum bei vielen Lehrern Frustration und Resignation aus, da sie sich angesichts dieser Situation hilflos fühlen.

4.7 CAM - Das Sonderpädagogische Zentrum in San Agustín

4.7.1 Der Zugang zum CAM

Von dem Sonderpädagogischen Zentrum in San Agustín wusste ich lange nichts. Erst in den letzten Jahren, nach Beginn meines Sonderpädagogik-Studiums, erwähnten immer wieder Bekannte, dass es ein Zentrum dafür in San Agustín gäbe. Genauer konnte man mir nicht sagen, nur dass dort mit Behinderten gearbeitet wird.

Als ich erfuhr, dass eine Mutter aus San Sebastián ihren Sohn mit Down-Syndrom regelmäßig dorthin bringt, suchte ich sie auf. Sie empfing mich freundlich aber zurückhaltend. Als ich ihr allerdings erzählte, dass ich Sonderpädagogik studiere, wurde sie offener. Sie erzählte, dass sie Angst hat, dass ihr Sohn in San Sebastián schlecht behandelt wird, viele Leute würden sagen, er sei verrückt. Sie als Mutter sähe das aber nicht so, für sie sei er so normal. Ihr Sohn Hector ist fünf Jahre alt und sie bringt ihn jeden Tag nach San Agustín und bleibt dort den ganzen Vormittag an der Schule bei ihm. An drei Tagen gibt es dafür einen besonderen Bus, an den restlichen Tagen muss sie mit öffentlichen Verkehrsmitteln und zu Fuß gehen. Dann kommt sie oft erst am späten Nachmittag zurück. Ihr Sohn werde im Sonderpädagogischen Zentrum sehr freundlich behandelt, sagte sie. Schließlich erklärte sie, sie frage sich oft, ob ihr Sohn wohl so sei, weil sie ihn am Anfang der Schwangerschaft nicht gewollt und über eine Abtreibung nachgedacht habe. Außerdem drückte sie ihr Erstaunen darüber aus, dass es in Ländern wie Deutschland auch solche Kinder gibt, sie hätte gedacht, die gäbe es nur in Ländern wie Mexiko, an Orten wie San Sebastián. Sie war gern bereit, mich zum Sonderpädagogischen Zentrum mitzunehmen.

Es gibt ein weiteres Kind mit Down-Syndrom im Dorf, dessen Eltern bringen es allerdings nicht nach San Agustín.

Trotz der Existenz des Sonderpädagogischen Zentrums ist es offensichtlich für viele Eltern mit großen Mühen verbunden, ihren Kindern diese Art der Bildung zukommen zu lassen, vor allem durch die Entfernung des Zentrums (von San

Sebastián aus eine halbe Stunde im Auto, bei der Rundfahrt des Schulbusses eine Stunde, zu Fuß eine bis eineinhalb Stunden). Das CAM ist also – zumindest für diejenigen, die nicht im gleichen Dorf wohnen – ein sehr hochschwelliges Angebot.

Außerdem wurde in diesem Gespräch deutlich, dass die behinderten Kinder und ihre Eltern in ihrem Heimatdorf einer erheblichen Stigmatisierung ausgesetzt sind (oder das zumindest so empfinden), einer Stigmatisierung, die Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten so nicht betrifft, weil sie zwar schwierig sind, man bei ihnen aber keine körperliche Andersartigkeit wahrnimmt⁷³. Erstaunlich scheint es, dass diese engagierte Mutter trotz der Schulungen, die im CAM für Eltern angeboten werden, anscheinend doch sehr wenig über Ursachen und Vorkommen von Behinderungen weiß, und Schuldgefühle und Minderwertigkeitsgefühle hat. Ob sie darüber schon mit den Lehrerinnen ihres Sohnes gesprochen hat, kann ich nicht sagen.

Einen direkten Zugang zum CAM zu bekommen, war schwierig. Als ich beim ersten Mal mit Areli, der Mutter von Hector, dort ankam, war die Direktorin nicht da, und die anderen Lehrerinnen hatten Vorbehalte, mich ohne ihre Erlaubnis hereinzulassen, sagten mir aber, wann sie da sein würde.

Beim nächsten Mal kam ich an dem Tag, den man mir gesagt hatte. Es fand gerade in einem Klassenzimmer ein Essen zur Feier des Lehrertages statt, und die Direktorin ließ mich vor dem Klassenzimmer warten. Areli und ihr Mann kamen heraus, um mich zu begrüßen, brachten mir etwas von dem Essen und setzten sich zu mir. Nach dem Essen kam dann die Direktorin heraus und bat mich in ihr Büro. Dort fragte sie genauer nach, was ich wollte. Ich erklärte, dass ich Sonderpädagogik studiere, gerade an meiner Abschlussarbeit schreibe und mich dafür interessiere, wie sie als Sonderpädagogen im Kontext der *Sierra* arbeiten. Diesmal hatte ich auch ein Empfehlungsschreiben der Direktorin von San Sebastián dabei. Schließlich schlug die Direktorin des CAM mir einen weiteren Termin vor, bei dem sie mir dann alles erklären und zeigen würde.

Beim dritten Besuch im CAM schienen mir die Direktorin und die Lehrerinnen viel offener, die Direktorin nahm sich die Zeit, mir ausführlich alles zu erklären und Fragen zu beantworten, zeigte mir alle Klassen und bot mir sogar an, mich zu

⁷³ Es könnte allerdings sein, dass auch die Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten einer stärkeren Stigmatisierung ausgesetzt wären, wenn sie an einer besonderen Schule unterrichtet würden.

einem *Grupo Integrado* an einer Regelschule mitzunehmen, ein Angebot, das ich leider aus zeitlichen Gründen nicht annehmen konnte.

Im Folgenden werden die Ausführungen der Rektorin über die sonderpädagogische Arbeit in der Region zusammengefasst dargestellt.

4.7.2 Das CAM und die sonderpädagogische Arbeit in der Region von San Agustín

Das CAM in San Agustín wurde vor sieben Jahren gegründet. Die Initiative dazu kam vom damaligen Bürgermeister, der selbst eine behinderte Tochter hatte. Es ist das einzige CAM in der Region. Im CAM werden 33 Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen aus San Agustín und den Dörfern der Umgebung betreut. Das CAM hat vier Klassenzimmer, eines davon dient gleichzeitig als Büro der Direktorin. Entsprechend gibt es vier verschiedene Gruppen: Eine für die Frühförderung, eine für Kinder im Vorschulalter und bis zur zweiten Klasse, eine für Kinder der restlichen Klassen der *primaria* und eine Gruppe, in der Jugendliche lernen, Handarbeiten herzustellen, die sie später verkaufen können. Die vier Lehrerinnen haben unterschiedliche sonderpädagogische Fachrichtungen studiert. Im CAM selbst werden die Kinder unterrichtet, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie keine Regelschule besuchen können. Materialien – z. B. für die Frühförderung – konnten gekauft werden, weil das Zentrum in das staatliche Programm *Escuelas de Calidad* aufgenommen wurde (siehe Kap. 3.7).

Daneben gibt es in San Agustín und in drei weiteren Dörfern der Umgebung *Grupos Integrados*, sonderpädagogische Außenstellen an Regelschulen, wo Kinder mit leichteren Behinderungen betreut werden. Normalerweise würden die Lehrer dieser *Grupos Integrados* einer eigenen Institution, einer USAER angehören (siehe Kapitel 3.4.5). Da aber San Agustín so weit von San Martín, der nächsten Stadt, abgelegen ist, sind die Lehrerinnen von den *Grupos Integrados* auch dem CAM zugeordnet und werden von der Direktorin des CAM betreut. Auch diese Lehrerinnen haben unterschiedliche sonderpädagogische Fachrichtungen studiert. Als Schüler, für die die *Grupos Integrados* zuständig sind, nannte mir die Direktorin Kinder mit leichten Behinderungen, mit Lernschwierigkeiten, mit Seh- oder Hörschwächen und Hochbegabte.⁷⁴ Zurzeit werden an den vier *Grupos*

⁷⁴ Die Direktorin nannte diese Kinder im Gegensatz zu anderen Kindern mit Behinderungen „educables“ (erziehbare/bildbare). Allerdings habe ich diesen Begriff noch in keinem offiziellen mexikanischen Dokument zur Sonderpädagogik gelesen – er könnte also auch veraltet sein.

integrados insgesamt 12 Kinder betreut. Jeder Regelschule ist ein Sonderschullehrer zugeordnet. Bei kleineren, jahrgangsübergreifenden Schulen ist ein Sonderschullehrer für die Schulen mehrerer Dörfer zuständig. Eigentlich würden zum Team des CAM noch ein Psychologe, ein Sozialarbeiter und mehrere Fachlehrer gehören - die fehlen zurzeit. Allerdings gibt es eine Sprachheilpädagogin, die auch die Lehrer in den *Grupos Integrados* unterstützt. Insgesamt gibt es wohl die Tendenz, dass viele Lehrerinnen nach kurzer Zeit wieder gehen, weil das Dorf so weit von der Stadt abgelegen ist. Es lebt auch keine der Lehrerinnen direkt in San Agustín. Für viele Lehrerinnen in den *Grupos Integrados* sei der Übergang von der Theorie in die Praxis in den Dörfern schwierig, erklärte die Direktorin des CAM. Viele würden beispielsweise nicht damit rechnen, dass sie in ein Klassenzimmer ohne Stromanschluss kommen.

Die Initiative zu einem *Grupo Integrado* für Kinder mit leichter Behinderung muss von der Regelschule ausgehen. Wenn dann eine sonderpädagogische Lehrkraft an der Regelschule ist, geht sie in die Klasse zu dem Schüler, der Schwierigkeiten hat, und bereitet für diesen besondere Materialien vor. Dazu muss sie sehr eng mit dem Regelschullehrer zusammenarbeiten, da sie das Material passend zu seinem Unterricht vorbereitet. Die Sonderschullehrerin muss, wenn beschlossen wird, dass ein Kind an der Regelschule gefördert werden soll, das gesamte Curriculum eines Jahres umschreiben und an dieses Kind und seine Bedürfnisse anpassen. Falls weitere Fördermaßnahmen nötig sind, hat sie dafür einen besonderen Raum, eine *Aula de Apoyo*, in dem sie mit den Kindern arbeiten kann. Die Sonderschullehrerinnen gehören zwar zu dem Lehrkörper der Regelschulen, werden aber nicht auf den Personallisten der Regelschulen geführt und unterstehen eigentlich der CAM-Direktorin. Vier Stunden pro Tag stehen den Lehrerinnen für die Arbeit mit den Kindern zur Verfügung, die restliche Zeit des Arbeitstages ist für die Schreibtischarbeit gedacht. Die Lehrerinnen müssen genau aufschreiben, welche Fördermaßnahmen sie mit den Schülern durchgeführt haben und der Direktorin des CAM darüber Rechenschaft geben, damit sie überprüfen kann, ob sie tatsächlich die Aufgaben erfüllt haben, die ihnen zufallen. Nach Angaben der CAM-Direktorin ist es nämlich ein großes Problem, dass die Direktoren der Regelschulen die Aufgaben eines Sonderschullehrers missverstehen und ihn als Ersatzlehrer einsetzen, wenn ein Lehrer ausfällt, oder ihm die Organisation von Schulfesten überlassen. So würden viele

Sonderschullehrer von ihren eigentlichen Aufgaben abgehalten, der Leistungsstand ihrer Schüler verbessere sich nicht und andere Lehrer kämen zu dem Schluss, dass die Sonderpädagogen überflüssig sind, erklärte die CAM-Direktorin. Überhaupt dächten viele Menschen in der Region, Sonderpädagogik sei überflüssig, man brauche sich um diese Kinder nicht besonders zu kümmern. Dabei bezog sie sich jedoch auf Kinder mit schwereren Behinderungen, von denen sie glaubt, dass die Eltern sie nicht fördern und nicht in sie investieren wollen, weil sie die Familie ohnehin nie werden wirtschaftlich unterstützen können. Nach einer Studie von Sonderpädagogik-Studierenden gäbe es in San Agustín und den Dörfern in der Umgebung 387 Menschen mit Behinderung, von denen nur 45 im CAM und in den *Grupos Integrados* betreut werden. Viele der Kinder seien gar nicht offiziell registriert und hätten keine Papiere.

Als ich nach Elternarbeit fragte, erzählte sie mir, es gäbe Schulungen für die Eltern, aber sehr viele kämen nicht.

Die Direktorin – die selbst seit einem Jahr am CAM arbeitet - berichtete mir von vielen Plänen, die sie für dieses Zentrum, seine Lehrerinnen und die Schüler hat. Hector soll in zwei Jahren in die Regelschule integriert werden, allerdings nicht in seinem Heimatdorf, sondern in San Agustín, damit die Direktorin „ihn im Auge behalten kann“. (Ob Hectors Mutter von diesen Plänen schon etwas weiß, ist mir nicht bekannt.) Was die Öffnung weiterer Standorte angeht, erklärte sie mir, sie wolle nun erst einmal das CAM in San Agustín stabilisieren, das ja noch nicht einmal eine Umzäunung habe, dann könne sie sich aber gut vorstellen, noch weitere Standorte zu eröffnen.

Sie freut sich über die Erfolge des CAM und glaubt, dass die Schüler dort eine viel bessere Lebensqualität genießen, als sie ohne das CAM hätten. Auch sieht sie es als wichtige Aufgabe des CAM an, der Bevölkerung zu zeigen, dass behinderte Kinder zu sehr vielem fähig sind. So bestand sie bei einem Tanz, den ihre Schüler auf einem Dorffest aufführen sollten, darauf, dass die Lehrerinnen sehr gründlich mit den Kindern üben und viel von ihnen erwarten, damit der Tanz professionell wird. Der gelungene Tanz habe sehr zum Erstarken des Selbstbewusstseins bei Lehrerinnen und Schülern beigetragen, sagte sie.

Seit diesem Jahr kann man auch Zweisprachiges Sonderschullehramt studieren. Die Schüler des CAM werden allerdings ausschließlich auf Spanisch unterrichtet. Ein zweisprachiger Unterricht wäre auch deshalb schwierig, weil die Kinder sowohl

aus Totonak-Dörfern als auch aus Nahua-Dörfern kommen und dementsprechend unterschiedliche Stammessprachen sprechen. Die Direktorin befasst sich aber durchaus mit der Thematik. Es war sogar schon einmal Sylvia Schmelkes, eine in Lateinamerika bekannte Spezialistin zum Thema „zweisprachige Klassen“, zu Besuch im CAM.

In ihren Erklärungen sprach die Direktorin von Schülern mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten. Ob sie zu den Lernschwierigkeiten auch Verhaltensauffälligkeiten zählt, für die die USAER offiziell genauso zuständig sind, wurde nicht klar. Allerdings sagte sie explizit, die Sonderpädagogen seien nicht zuständig für Kinder, die „einfach schulisch zurückgeblieben sind“. Als ich sie fragte, woran man solche Kinder erkennen könne, gab sie mir das Beispiel eines Kindes, das in der fünften Klasse sehr unruhig ist und nicht arbeiten will, weil es in seiner bisherigen Schulzeit schon so oft durch den Lehrer verletzt worden ist. Es kann sein, dass sie wahrgenommen hat, dass diese Erklärung mich stutzig gemacht hat, denn gleich darauf sagte sie, sie würden natürlich trotzdem mit diesen Schülern arbeiten, aber wenn es sehr spät sei in der Schullaufbahn, sei das schwierig, da bräuchte man viel Psychologie. Außerdem würde das sehr viele Schüler betreffen, schätzungsweise 50 pro Schule, da könnten sie nur mit ein paar wenigen arbeiten und die Lehrer unterstützen, aber eigentlich müssten sich die Regelschullehrer darum kümmern, sie (die Sonderpädagogen) seien schließlich nicht dazu da, die Fehler der anderen Lehrer auszubügeln.

4.7.3 Resümee

Insgesamt ist das CAM mit den *Grupos Integrados* ein großer Fortschritt bei der sonderpädagogischen Erschließung der Region. Obwohl die Sonderpädagogik in den Augen der Bevölkerung offensichtlich noch keinen hohen Status genießt, gibt es immerhin eine Institution, an die sich Eltern von Kindern mit Behinderung wenden können, wenn sie Unterstützung brauchen. Es ist zu hoffen, dass sonderpädagogische Unterstützung in Zukunft von mehr Lehrern und Eltern in Anspruch genommen wird. (Wie diese Unterstützung dann im Schulalltag konkret aussieht und wie effektiv sie ist, konnte ich leider im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer untersuchen.)

Die Mitarbeiter des CAM und der *Grupos Integrados* in der Umgebung von San Agustín begegnen einigen schwerwiegenden Herausforderungen:

Durch die Lage in der Bergregion sind sie von anderen Zentren relativ weit entfernt, sie können nicht auf vielfältige Ressourcen und auf eine ausgebaute Infrastruktur zurückgreifen. Mit dieser Abgeschlossenheit verbunden herrscht ein deutlicher Mitarbeitermangel. Die Mitarbeiter werden mit einer Auffassung in der Bevölkerung konfrontiert, dass es überflüssig ist, Behinderte besonders zu fördern. Die Lehrerinnen der *Grupos Integrados*, für die eine enge Kooperation mit den Regelschullehrern das A und O wäre, müssen gegen falsche Auffassungen über die Aufgaben eines Sonderschullehrers ankämpfen.

Ähnlich wie in der Grundschule besteht außerdem das Problem der scheiternden Elternarbeit: Sie werden zu Treffen und Schulungen einberufen, kommen aber nicht.

Zusätzlich zu diesen Schwierigkeiten, die die CAM-Direktorin erwähnte, sehe ich nach diesem Gespräch weitere:

Die Sonderschullehrer haben wenige Gelegenheiten, selbstständig und flexibel zu arbeiten, da sie über jeden Schritt genau Rechenschaft ablegen müssen, alles schriftlich festhalten müssen und sehr stark kontrolliert werden. Die Lehrerinnen der *Grupos Integrados* unterstehen außerdem gleichzeitig mehreren unterschiedlichen Instanzen. Diese Schwierigkeit erwähnte ja auch Prof. Martínez Ponce in seiner Rede auf dem ersten Kongress öffentlicher Bildung in der Stadt Mexiko (vgl. Internetquelle 4).

Schwierig ist auch, dass gerade Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen auf Unterricht in ihrer Muttersprache verzichten müssen und dass gerade die Eltern dieser Kinder durch die weite Entfernung einen so hohen Aufwand betreiben müssen, um ihren Kindern diese Art der Bildung zukommen zu lassen. Integrativ wirkt dieser Teil des sonderpädagogischen Ansatzes in Mexiko ohnehin nicht, da man für diese Kinder die Integration ja per Definition aufgegeben hat. Allerdings werden sie durch die weiten Anfahrtstrecken noch zusätzlich von ihrer Dorfgemeinschaft entfernt⁷⁵.

⁷⁵ Im Fall von Hector scheint das allerdings ja fast erwünscht zu sein, da seine Mutter sich vor den Bemerkungen und dem Verhalten der Dorfgemeinschaft fürchtet.

Im Rahmen dieser Arbeit scheint besonders eine Grenze der sonderpädagogischen Arbeit in der Region relevant: Die meisten der Kinder mit Schwierigkeiten in San Sebastián werden von diesem Unterstützungssystem nicht erfasst, und das nicht nur, weil dort bisher noch kein *Grupo Integrado* geöffnet wurde⁷⁶. Wie viele von den „schwierigen Schülern“ in San Sebastián genau der Definition des CAMs für Kinder mit Lernschwierigkeiten entsprechen, kann ich nicht sagen, da mir eine genaue Definition nicht vorliegt und ich ja auch keine Ergebnisse einer ausführlichen sonderpädagogischen Diagnostik von den Schülern vorliegen habe⁷⁷. Die Abgrenzung von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu solchen, die „einfach schulisch zurückgeblieben sind“, scheint nach der Erklärung der CAM-Direktorin in der Praxis willkürlich.

Außerdem sind an den Regelschulen, die bisher einen *Grupo Integrado* haben, nur je drei Schüler als integrierte Schüler eingeschrieben. Für wie viele mehr ein einzelner Sonderschullehrer die Kapazität hätte, kann ich an dieser Stelle nicht feststellen. Es sind aber insgesamt etwa vierzig Schüler in San Sebastián, von denen ihre Lehrer sagen, dass sie sie nicht genügend fördern können.

Trotz des ausdrücklichen Ziels des Staates, „die Chancengleichheit in der Bildung für alle Schüler zu garantieren, unabhängig von ihrem sozio-ökonomischen Status, ihrer ethnischen Herkunft und ihrer familiären Umwelt“⁷⁸ (Internetquelle 8), zu dessen Erreichen Programme wie *Escuelas de Calidad* beitragen sollen, gibt es tatsächlich noch eine große Anzahl von Kindern, die – durchaus in Abhängigkeit von diesen Variablen – kaum eine Chance haben, in ihrer Schulzeit die Lernziele zu erreichen, die der nationale *Plan de Estudio* für die Grundschule vorgibt.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

⁷⁶ Als ich der Direktorin der Grundschule vom CAM erzählte und von der Möglichkeit, einen Sonderpädagogen an die Grundschule zu holen, nickte sie höflich, zeigte sonst aber keine Reaktion. Es könnte sein, dass der Gedanke, Sonderschullehrer an die Schule zu holen und damit offiziell einen besonderen Bedarf anzumelden, für viele Schulen eine deutliche Hürde bedeutet. Maestra Marisol erklärte mir einmal außerdem, sie wisse ja gar nicht, nach welchen diagnostischen Kriterien man da vorgehen müsse, ab wann ein Kind einen besonderen Förderbedarf hat. Es besteht also eine deutliche Unsicherheit im Umgang mit der Sonderpädagogik bzw. den Sonderpädagogen.

⁷⁷ Nach einem Klassifikationssystem der OECD von 2000 werden beispielsweise Probleme im Verhalten und in der Sprache der Kategorie der Lernschwierigkeiten zugeordnet (vgl. Opp 2005, 158).

⁷⁸ Im Original: „garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes sin importar su estatus socio-económico, su origen étnico o su ambiente familiar.”

In dieser Arbeit wurden sehr viele verschiedene Faktoren aufgezeigt, die die Situation von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in einem Indianerdorf in Mexiko beeinflussen können. Es konnte nur ein Überblick gegeben werden. An vielen Stellen wäre es nötig, genauer und vertiefend nachzuforschen, offenen Fragen nachzugehen. Auf einige dieser Stellen habe ich hingewiesen. Auch wäre es wichtig, Untersuchungen dazu durchzuführen, wie diese einzelnen Faktoren zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen.

Es wurde deutlich, dass es in San Sebastián verhältnismäßig viele Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten gibt. Dabei sind starke Unterschiede in der Ausprägung und im Schweregrad vorhanden. Es ist außerdem davon auszugehen, dass es weit mehr Schüler mit Lernschwierigkeiten gibt als mit Verhaltensauffälligkeiten, dass die Verhaltensauffälligkeiten aber die Lernprozesse der betroffenen Schüler und die ihrer Mitschüler negativ beeinflussen. In einem solchen Umfeld ist eine Unterscheidung zwischen einem „besonderen Förderbedarf“ für den die Regelschule verantwortlich ist und einem „sonderpädagogischen Förderbedarf“ - wie er beispielsweise von Schröder gefordert wird (vgl. Schröder 2000, 85) - noch schwieriger als sonst. Das zeigt sich auch bei der Arbeit der Sonderpädagogen in *Grupos Integrados* in der Region – die meisten Schüler mit Schwierigkeiten werden von ihrem Konzept gar nicht erfasst.

Die Ursachen für die Schwierigkeiten liegen auf verschiedenen Ebenen: Die gesellschaftliche und geographische Randposition der indigenen Bevölkerung spielt eine Rolle, aber auch die schwierige wirtschaftliche Lage, in der sich gerade diese Bevölkerungsgruppe befindet, und die Lebensform der indigenen Familien massiv beeinflusst. In einigen Familien wirken unterschiedliche negative Faktoren auf die Entwicklung der Kinder ein: Zum einen kann ein hoher Anteil der Eltern die Kinder nicht im schulischen Lernen unterstützen, da die Erwachsenen häufig selbst Analphabeten sind. Außerhalb der Schule haben die Schüler insgesamt wenig Kontakt mit Schriftsprache. Zum anderen beeinträchtigen in einigen Familien der Alkoholismus, die Gleichgültigkeit und das gewalttätige Verhalten der Eltern die Entwicklung der Kinder. Obwohl die genaue Anzahl dieser Kinder nicht genau erfasst werden konnte, ist davon auszugehen, dass es in jeder

Klasse mehrere gibt (mindestens 2 – 5 Schüler⁷⁹), die zu Hause deutlich misshandelt oder vernachlässigt werden.

In der Schule, in der ein einheitliches Niveau aller Schüler erwünscht wäre, vergrößern sich die Unterschiede zwischen den Kindern noch, da Lernlücken im Unterrichtsalltag aus Mangel an Alternativen ignoriert oder verdeckt werden. Dieser Mangel an Raum für Individualität trägt vermutlich auch an vielen Stellen zu einer Verstärkung oder gar zu einer Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei, da viele Schüler mit den Inhalten des Unterrichts nichts anzufangen wissen. Für den konkreten Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten haben die Lehrer genauso wenige Strategien wie für den Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus.

Mexiko hat große Ziele für das Schulsystem – gerade was die Chancengleichheit angeht - und inzwischen auch für die Förderung der indigenen Sprachen und Kulturen. Diese Ziele finden ihren Ausdruck in Gesetzen, im *Plan de Estudio* und in Programmen wie *Escuelas de Calidad*. In den letzten Jahren hat es in diesen Bereichen große Anstrengungen und auch Erfolge gegeben. Insgesamt ist die Praxis allerdings – zumindest in Dörfern wie San Sebastián – noch weit von diesen Zielen entfernt. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die sich im Laufe der Geschichte dieses Landes entwickelt und verfestigt haben, sind nicht so schnell zu überwinden.

5.2 Mögliche Veränderungsansätze

Um die Lebensbedingungen der Kinder in Dörfern wie diesem zu verändern, wären gesellschaftliche Veränderungen durchaus wichtig. Für den Umgang der Schule mit diesen Kindern kann allerdings die Lösung nicht primär in weiteren Gesetzen und nationalen Programmen und Plänen liegen – von diesen gibt es ja schon einige, die noch nicht effektiv genug umgesetzt werden. Eher müssten die Bedingungen an den Schulen so geändert werden, dass eine sinnvolle Umsetzung von diesen bereits vorhandenen Gesetzen, Plänen und Programmen möglich wird.

Wichtig wären Veränderungen bei der Lehrerausbildung und -fortbildung, vor allem eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis, bei der die Lehrer mehr

⁷⁹ Diese Schätzungen beruhen auf den Beobachtungen in den Klassen 1 und 2 und den Angaben von Maestra Irene und Maestro Alejandro in den Lehrerinterviews.

Methoden und Handlungsalternativen für den Umgang mit Leistungsunterschieden und Verhaltensauffälligkeiten kennen lernen. In Anbetracht der Tatsache, dass es kein selektives Schulsystem gibt (wenn man von den CAM absieht) und auch Schüler mit Schwierigkeiten integrativ beschult werden sollen, wäre es sehr wichtig, dass die Regelschullehrer ein breites Wissen haben, was mögliche Schwierigkeiten von Kindern angeht, um dann die entsprechenden Hilfen für ihren Unterricht zu suchen.

Sowohl der *Plan de Estudio* als auch das Programm *Escuelas de Calidad* gehen von einem hohen Grad an Eigeninitiative von Seiten der Schulen und Lehrer aus, die sich den lokalen Gegebenheiten anpassen und vorhandene Ressourcen auf das Effektivste nutzen sollen. Sowohl der Bildungsplan als auch das Förderprogramm fordern außerdem die Kooperation der Lehrer untereinander und mit den Eltern. Diese Vorgaben öffnen Möglichkeiten, vor Ort Schulprojekte zu entwerfen, die den Bedürfnissen der Schülerschaft und der gesamten Dorfgemeinschaft angepasst sind.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit, sollten in einem solchen Entwurf für San Sebastián und Schulen in ähnlichen Dörfern folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Elternarbeit

In Anbetracht der Tatsache, dass ein großer Anteil der Schwierigkeiten der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten seine Wurzeln offensichtlich unter anderem in der familiären Situation hat und dass Kinder aus der gleichen Familie in verschiedenen Klassen ähnliche Probleme aufweisen, wäre eine intensivere Arbeit mit den Familien dringend nötig. Dabei wäre es wichtig, die Eltern nicht bevormundend oder gar demütigend zu behandeln, sondern ihr vorhandenes Wissen und ihre Kompetenzen wertzuschätzen und sie so weit wie möglich in Planungsprozesse einzubeziehen. Da Beziehungen in der Totonak-Kultur sehr wichtig sind, müssten Lehrer ihren professionellen Abstand zu den Eltern weitgehend aufgeben. Sie müssten sich um persönliche Kontakte bemühen, in denen sich Eltern und Lehrer gegenseitig unterstützen und die Eltern den Rat der Lehrer leichter akzeptieren können, als wenn sie zu einem Treffen einberufen

werden, bei dem man ihnen sagt, wie sie ihre Kinder zu behandeln haben. Vielleicht wäre es sogar möglich, einige der Eltern in den Unterricht mit einzubeziehen und sie ihr nicht-schulisches Wissen in diesem Kontext einbringen zu lassen.

Eine effektive Elternarbeit scheint besonders wichtig, weil es in diesen Dörfern außer der Schule, den Kirchen und den staatlichen Kliniken keine Institution gibt, die sich zur Unterstützung der Kinder in die Familien einmischen kann.

Bezugspersonen an der Schule und individuelle Zuwendung

Bei einigen Fallbeispielen in Kapitel 4.4 wurde deutlich, welche positiven Auswirkungen es für manche Kinder haben kann, eine Beziehung zu einer Lehrperson aufbauen zu können, die für sie bedeutsam ist. Gerade bei Daniel und Marcela war es offensichtlich unter anderem diese Beziehung, die ihnen geholfen hat, sich zu öffnen und sich auf schulische Inhalte einzulassen. Durch eine solche Beziehung sind die Kinder nicht mehr Teil einer anonymen Schülergruppe, die irgendwie den Tag durchhalten muss, sondern sie werden als Individuen bedeutsam, es wird wahrgenommen, was sie können und was nicht, und es wird wichtig für sie, dass sie Neues dazu lernen.

In einer solchen längerfristigen Beziehung könnten manche Schüler auch Erfahrungen nachholen, die sie zu Hause nicht machen konnten, beispielsweise die Erfahrung, dass man sie als Person bei allen Schwierigkeiten akzeptiert und wertschätzt. Sie könnten auch positive Formen der Kommunikation und Konfliktbearbeitung lernen.

Um die Forderung nach einem Beziehungsangebot an der Schule sinnvoll erfüllen zu können, müssten allerdings folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Zum einen sind die Klassen viel zu groß für solche persönlichen Beziehungen. Ob der strukturelle Rahmen es zulassen würde, mehr Lehrer einzustellen, ist fraglich, zumal die Klassen überall im Land so groß sind oder größer und es einen bisher nicht behebbaren Lehrermangel gibt, besonders in ländlichen Gebieten. Es müsste also versucht werden, ehrenamtliche Helfer aus dem Dorf zu mobilisieren, evtl. ältere Schüler, die als Paten die Verantwortung für jüngere übernehmen und sie unterstützen.

Der zweite Aspekt, der bedacht werden müsste, sind die pädagogischen Fähigkeiten der Bezugspersonen für die Kinder. Wenn sich in der Beziehung an

der Schule die gleichen schwierigen Erfahrungen wiederholen würden wie in der Familie, könnte ein solches Beziehungsangebot mehr Schaden anrichten als es Unterstützung bietet. An dieser Stelle wären vermutlich niedrighschwellige, praxisnahe Schulungen für Lehrer und ehrenamtliche Helfer nötig (möglichst vor Ort), in denen mögliche psychische Vorgänge erklärt werden und der Umgang mit kritischen Situationen besprochen und geübt wird.

Auch beim Vermitteln von schulischen Inhalten wäre ein viel stärkeres Eingehen auf individuelle Fähigkeiten und Lernwege nötig. Dazu müsste der Unterricht allerdings so ausgerichtet sein, dass von vorneherein gar nicht von einem einheitlichen Niveau ausgegangen wird. Möglichkeiten zur Individualisierung, deren finanzieller Aufwand die gegebenen Ressourcen nicht überschreitet, müssten ausprobiert werden. Außerdem könnten einzelne Schüler, denen das Lernen leichter fällt, Hilfen an die Hand bekommen, um ihre Mitschüler effektiv zu unterstützen.

Bedeutsamkeit schulischer Inhalte und Stärkung des Selbstvertrauens

Wie die Beobachtungen während des Schulunterrichts gezeigt haben, haben die Schüler häufig keinen Bezug zu den Inhalten, die sie in der Schule lernen sollen. Das liegt weniger an den Inhalten selbst, sondern daran wie sie vermittelt werden: anstatt sich direkt mit Inhalten und Prozessen zu befassen, schreiben die Kinder Texte darüber ab, zeichnen Bilder ab oder suchen sich sinnvoll scheinende Wörter, die sie in die Arbeitsbücher übertragen. Dabei verstehen sie sehr oft weder die Aufgabenstellung noch das Ergebnis.

Das beobachtete niedrige Selbstvertrauen beim Lösen schulischer Aufgaben hängt wahrscheinlich unter anderem direkt damit zusammen. Da die Kinder nicht wissen, was von ihnen erwartet wird, und am Ende auch nicht nachvollziehen können, warum eine Lösung richtig ist und eine andere falsch, ist es für sie sehr schwierig, ihr eigenes Können einzuschätzen. Bei dem dargestellten Unterrichtsverlauf können sie auch nur selten die Erfahrung machen, etwas Neues dazu gelernt zu haben, ihr Können ausgebaut zu haben.

Der Ansatz von „Lesen durch Schreiben“, den ich in den Lese- und Schreibunterricht eingebaut habe, hat offensichtlich zumindest einigen Kindern geholfen, einen Bezug zum Schreiben zu bekommen. Sie haben es als

Möglichkeit erlebt, etwas zum Ausdruck zu bringen, was sie kommunizieren wollten. Außerdem konnten sie tatsächlich bei sich selbst einen Lernfortschritt wahrnehmen und trauten sich immer mehr zu. Ähnliche Erfahrungen müssten ihnen auch mit anderen schulischen Inhalten ermöglicht werden.

Das könnte für manche Schüler beinhalten, dass in den ersten Schuljahren noch mehr auf Totonak gearbeitet wird bzw. manche Kinder besondere Unterstützung im Erlernen von Spanisch bekommen.

Der Mathematik- und der Naturkundeunterricht könnten viel handlungsorientierter und anschaulicher gestaltet werden. Im Mathematikunterricht könnte beispielsweise den Kindern durch Handeln an Material geholfen werden, ein sicheres Operationsverständnis zu entwickeln. Im Naturkundeunterricht könnte zum Thema „Wassersparen“, statt aus dem Buch ein Bild von Kindern mit Wasser abzeichnen zu lassen, über alltägliche Probleme im Umgang mit Wasser geredet und nach konkreten Lösungen gesucht werden; schließlich haben viele Kinder zu Hause noch keinen Wasseranschluss, müssen das Feuerholz zum Abkochen von Trinkwasser erst sammeln und sollen bei alledem auf ihre Gesundheit und Körperhygiene achten.

Insgesamt wäre es im Unterricht wichtig, einen Bezug zu dem zu schaffen, was die Kinder im Alltag beschäftigt. Gleichzeitig sollte man den Schülern jedoch auch eine Erweiterung ihres Horizonts zu ermöglichen, ihnen Anregungen geben und Themen ansprechen, die sie von zu Hause nicht kennen.

Auch hierbei müssten die Veränderungen bei den Einstellungen und dem methodischen Wissen der Lehrer beginnen, also eigentlich bei der Lehrerausbildung und -fortbildung. Die Auffassung, dass vor allem das „richtige“ Ergebnis im Heft sein muss, egal wie dieses dorthin gekommen ist, verhindert für die Schüler sowohl die Bedeutsamkeit der Inhalte als auch die Stärkung ihres Selbstvertrauens.

Sonderpädagogische Betreuung

Aus den Fallbeispielen dürfte deutlich geworden sein, dass es auch Kinder gibt, die eine intensivere professionelle Betreuung bräuchten - selbst wenn der gesamte Unterricht individualisierender konzipiert wäre und die Lernprozesse der Kinder besser unterstützen könnte. Kinder wie Miguel, Moisés, Maria und Marcela,

eventuell auch Daniel und Pedro bräuchten vermutlich intensive sonderpädagogische oder sogar psychologische Unterstützung.

Dafür scheint die Idee der USAER mit ihren *Grupos Integrados* durchaus geeignet: Eine sonderpädagogische Lehrkraft, die von einem multiprofessionellen Team unterstützt wird, arbeitet an der Regelschule in enger Kooperation mit den Klassenlehrern, berät diese und fördert diejenigen Kinder mit besonderem Förderbedarf. Wünschenswert wären allerdings flexiblere Einsatzmöglichkeiten der Sonderpädagogen mit weniger bürokratischem Aufwand, damit die Sonderpädagogen sich an die Bedürfnisse einzelner Schüler, ganzer Klassen und ihrer Lehrer anpassen können. So könnten sie je nach Bedarf Schwerpunkte in der Arbeit setzen. Mehr noch als die Regelschullehrer bräuchten die Sonderpädagogen ein breites Wissen über mögliche Schwierigkeiten und Fördermaßnahmen.

Dabei ist es – wie bei der Elternarbeit - wichtig, dass zwischen Regelschullehrern und Sonderpädagogen eine Beziehung mit gegenseitigem Respekt und Unterstützung aufgebaut wird.

Fraglich ist, ob ein Sonderpädagoge an Schulen wie der Grundschule von San Sebastián reicht, oder ob nicht eher ein Team von mehreren Sonderschullehrern nötig wäre.

Dies sind nur einige Veränderungsansätze, die dazu beitragen könnten, dass Dorfschulen wie die von San Sebastián dem Profil einer Qualitätsschule, einer *Escuela de Calidad*, welches das gleichnamige Programm von ihnen fordert, näher kommen:

Eine Qualitätsschule ist diejenige, welche [...] als Gesamtheit die Verantwortung für die Lernerfolge aller ihrer Schüler übernimmt [...] und] garantiert, dass die Schüler sich das notwendige Wissen aneignen und die notwendigen Fähigkeiten, Einstellungen und Werte entwickeln, um ein erfülltes persönliches und familiäres Leben zu erreichen, eine kompetente, aktive und engagierte Staatsbürgerschaft auszuleben, sich an der produktiven Arbeit zu beteiligen und ihr Leben lang weiter zu lernen.⁸⁰ (Internetquelle 6)

⁸⁰ Im Original: „Una Escuela de Calidad es aquella que [...] asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos los alumnos [...] y] garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y

In einem Dorf wie San Sebastián kann die Schule das Leben im Dorf entscheidend positiv mitprägen – schließlich wird sie von fast jedem Dorfbewohner der jüngeren Generation einmal besucht. Über die Kinder haben die Lehrer die Gelegenheit, mit den Eltern in Kontakt zu treten wie sonst kaum jemand, der von außen in das Dorf kommt. Eine positive Einflussnahme ist aber nicht möglich ohne eine Kultur von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt. Eine solche Haltung der Wertschätzung und des Respekts wäre bei der Durchführung sämtlicher oben dargestellter Veränderungsansätze zentral. In den Lehrerinterviews und in Gesprächen wurde mehrmals über das Fehlen dieser Haltung bei Eltern und Schülern geklagt. Es wurde jedoch auch deutlich, dass es den Lehrer selbst oft schwer fällt, gegenüber den Eltern und teilweise auch gegenüber den Schülern Wertschätzung und Respekt zu zeigen.

5.3 Abschließende Gedanken

Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass die Lehrer in San Sebastián nicht nur mit Herausforderungen konfrontiert sind, die nur die dortige Schule oder auch nur die Schulen Mexikos betreffen. Beispielsweise die Fragen nach gelingender Elternarbeit, nach Zusammenhängen zwischen Beziehungen und Lernprozessen und nach dem richtigen Umgang mit Kindern, die nicht in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen, sind auch in Deutschland virulent (vgl. Jeltsch-Schudel, B./ Wilken, U. 2003; Schleiffer, R. 2002; Seitz 2006). Die Liste könnte fortgesetzt werden.

So soll am Ende dieser Arbeit noch einmal die Forderung nach internationaler Solidarität und Kooperation stehen, mit der schon in der Einführung Artiles, Csapo und de Lorenzo zitiert wurden. Auch dieses Ziel ist schon – ähnlich wie die mexikanischen Pläne und Programme für die Verbesserung des Schulsystems – schriftlich festgehalten worden, und zwar in keinem geringeren Dokument als der UN-Kinderrechtskonvention. Dort heißt es im Artikel 28 über das Recht des Kindes auf Bildung: „Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen“ (vgl. Internetquelle 9).

familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.”

Es wäre schön, wenn eines Tages gesagt werden könnte, dass alle Kinder dieser Welt in der Lage sind, eine Schule zu besuchen, die ihnen die Möglichkeit eröffnet, „ein erfülltes persönliches und familiäres Leben zu erreichen, eine kompetente, aktive und engagierte Staatsbürgerschaft auszuleben, sich an der produktiven Arbeit zu beteiligen und ihr Leben lang weiter zu lernen“ (Internetquelle 6).

6. Abkürzungsverzeichnis

CAM	<i>Centro de Atención Múltiple</i> = Zentrum der vielfältigen Betreuung (sonderpädagogisches Zentrum in Mexiko)
CONAFE	<i>Consejo Nacional de Fomento Educativo</i> = der Nationale Rat zur Förderung von Bildung (ein Programm, das jungen Menschen nach einem Jahr des Lehrdienstes in einem abgelegenen Dorf ein Studium bezahlt; so soll der Lehrermangel in abgelegenen Gegenden aufgefangen werden)
DIF	<i>Systema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia</i> = Nationales System zur integralen Entwicklung der Familie (das mexikanische Familienministerium)
INEE	<i>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación</i> = das nationale Institut zur Evaluation der Bildung in Mexiko
KMK	Kultusministerkonferenz
SEP	<i>Secretaría de Educación Pública</i> = das mexikanische Kultusministerium
USAER	<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular</i> = Dienst Einheit zur Unterstützung der Regelschulbildung (die Institution, von der aus die Sonderschullehrer an Regelschulen gesandt werden, um <i>Grupos Integrados</i> zu betreuen)

7. Literatur

Alvear Acevedo, C. (2006): Historia de México. México: Limusa

Artiles, A. J./ Csapo, M./ de Lorenzo, E. G. (1995): Special Education for Students with Mild Disabilities: A Third World Perspective. In: Artiles, A. J./Hallahan, D. P. (1995): Special Education in Latin America. Experiences and Issues. Westport: Praeger, S. 41- 58

Artiles, A. J./ Hallahan, D. P. (1995): Special Education in Latin America. Experiences and Issues. Westport: Praeger

Backhoff, E./ Larrazolo, N./ Romano, H. (1995): Children with Learning Disabilities in Mexico: The Behavioral Approach. In: Artiles, A. J./Hallahan, D. P. (1995): Special Education in Latin America. Experiences and Issues. Westport: Praeger, S.139 - 168

Braig, M. (2004): Fragmentierte Gesellschaft und Grenzen sozialer Politiken. In: Bernecker, W. L./ Braig, M./ Hölz, K./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (2004): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 271 - 305

Cabrera, G./ Lezama, J. L. (1996): Die mexikanische Bevölkerung im 20. Jahrhundert. In: Briesemeister, D./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. 2. überarb. und aktualisierte Aufl., Frankfurt am Main: Vervuert, S. 241 - 251

Deutscher, E. (1996): Bildungswesen in Mexiko. In: Briesemeister, D./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. 2. überarb. und aktualisierte Aufl., Frankfurt am Main: Vervuert, S. 636 - 647

Elbert, A./ Ellinger, S. (2005): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. In: Ellinger, S./ Stein, R. (Hg.) (2005): Grundstudium Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena, S. 314 - 343

- Ewald, U. (2004):** Der Raum und seine Bevölkerung. In: Bernecker, W. L./ Braig, M./ Hölz, K./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (2004): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 15 - 64
- Flick, U. (2007):** Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbeck: Rowohlt, S. 309 - 318
- Goodman, R. (1999):** Strengths and Difficulties Questionnaire. Abrufbar in verschiedenen Sprachen unter: <http://www.sdqinfo.com/d29a.html> (Stand 29.04.2007)
- Gordon, T./ Holland J./ Lahelma, E. (2001):** Ethnographic Research in Educational Settings. In: Atkinson, P. (2001): Handbook of Ethnography. London: SAGE, S. 188 - 203
- Honer, A. (2007):** Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbeck: Rowohlt, S. 194 – 204
- Imbusch, P. (1996):** Die Mexikanische Sozialstruktur. In: Briesemeister, D./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. 2. überarb. und aktualisierte Aufl., Frankfurt am Main: Vervuert, S. 252 - 271
- INEE (2006):** La Calidad de la Educación Básica en México 2006. Informe Anual 2006. México, D. F. Abrufbar unter http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos.pdf/Publicaciones/Informe_2006 (Stand 23.6.2007)
- Jeltsch-Schudel, B./ Wilken, U. (2003):** Eltern behinderter Kinder: Empowerment, Kooperation, Beratung. Stuttgart: Kohlhammer

KMK (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999 Abrufbar unter <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopale.pdf> (Stand 26.6.2007)

KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000 Abrufbar unter <http://www.kmk.org/doc/beschl/emotsozentw.pdf> (Stand 26.6.2007)

Kruip, G. (2004): Religion, Kirche und Staat. In: Bernecker, W. L./ Braig, M./ Hölz, K./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (2004): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. Frankfurt am Main: Vervuert

Liebel, M./ Gomezjara, F. A. (1996): Die Situation der Jugendlichen und die Jugendkultur. In: Briesemeister, D./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. 2. überarb. und aktualisierte Aufl., Frankfurt am Main: Vervuert, S. 409 - 417

Lüders, C. (2007): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbeck: Rowohlt, 384 – 401

Masferrer Kan, E. (1996): Die Indianer in Mexiko. In: Briesemeister, D./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. 2. überarb. und aktualisierte Aufl., Frankfurt am Main: Vervuert, S. 272 - 291

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz

Myschker, N. (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 5. überarb. und aktualisierte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer

- Opp, G. (2005a):** Lernbehinderungen, Verhaltenstörungen, Sprachbehinderungen.
In: Opp, G./ Kulig, W./ Puhr, K. (2005): Einführung in die Sonderpädagogik.
Wiesbaden: VS, S. 65 - 77
- Opp, G. (2005b):** Internationale Entwicklungen. In: Opp, G./ Kulig, W./ Puhr, K.
(2005): Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 157 - 160
- Opp, G. (2005c):** Zukünftige Perspektiven der Sonderpädagogik. In: Opp, G./
Kulig, W./ Puhr, K. (2005): Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden:
VS, S. 160 – 165
- Pries, K. (1992):** Abseits der breiten Straßen Mexikos; Lernen in
Lebenssituationen. Hamburg: Kovac
- Reichen, J. (2004):** Hannah hat Kino im Kopf: Die Reichen-Methode „Lesen durch
Schreiben“ und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. 3.
Aufl. Hamburg: Heinevetter
- Seitz, S. (2006):** Migrantenkinder und positive Schulleistung. Bad Heilbrunn:
Klinkhardt
- Schleiffer, R. (2002):** Desorganisierte Bindung als gemeinsamer Risikofaktor für
Dissozialität und Lernbehinderung. In: Schröder, U./ Wittrock, M. et al.
(2002): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Stuttgart: Kohlhammer
- Schröder, U. (2000):** Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven
sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer
- Schröder, U./ Wittrock, M. et al. (2002):** Lernbeeinträchtigung und
Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart:
Kohlhammer
- SEP (1993):** Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. México, D.
F.

SEP (1994a): Informe OEI – Secretaría de Educación Pública. Educación Obligatoria. Abrufbar unter: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex08.pdf> (Stand 23.6.2007)

SEP (1994b): Informe OEI – Secretaría de Educación Pública. Objetivos y Estructura del Sistema Educativo Mexicano. Abrufbar unter: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex04.pdf> (Stand 23.6.2007)

SEP (1994c): Informe OEI – Secretaría de Educación Pública. Educación y Sociedad. Abrufbar unter: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex01.pdf> (Stand 23.6.2007)

SEP (1994d): Informe OEI – Secretaría de Educación Pública. Otros Tipos y Modalidades de Educación. Abrufbar unter: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex13.pdf> (Stand 23.6.2007)

SEP (1994e): Informe OEI – Secretaría de Educación Pública. Educación Especial. Abrufbar unter: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex11.pdf> (Stand 23.6.2007)

SEP (1997): Libro para el maestro. Primer grado. Español. México, D. F.

SEP (2004): Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004. México, D. F. Abrufbar unter http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/plan2004.pdf (Stand 29.6.2007)

SEP (2006): Manual de Operación de los Servicios Escolarizados Centro de Atención Múltiple (CAM). Versión preliminar. México, D. F.

Sommerhoff, G./ Weber, C. (1999): Mexiko. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Steinke, I. (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbeck: Rowohlt, S. 319 – 331

Tyson, K. (2003): Notes from the Back of the Room: Problems and Paradoxes in the Schooling of Young Black Students. In: Sociology of Education 2003, Vol. 76 (October), S. 326 – 343

Werning, R./ Lütje-Klose, B. (2006): Einführung in die Pädagogik der Lernbeeinträchtigungen. 2. überarb. Aufl., München: Reinhardt

Zimmermann, K. (2004): Die Sprachensituation in Mexiko. In: Bernecker, W. L./ Braig, M./ Hölz, K./ Zimmermann, K. (Hrsg.) (2004): Mexiko heute. Politik – Wirtschaft – Kultur. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 421 - 461

Internet-Dokumente

Internetquelle 1: <http://de.wikipedia.org/wiki/Mexiko> (abgerufen am 20.6.2007)

Internetquelle 2: http://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_Mexikos (abgerufen am 20.6.2007)

Internetquelle 3: <http://www.unesco.at/user/texte/salamanca.htm> (abgerufen am 29.6.2007)

Internetquelle 4: <http://www.df.gob.mx/virtual/altedu/ponencias/amartinez.html> (abgerufen am 29.6.2007)

Internetquelle 5:
<http://www.derechoshumanos.org.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=659> (abgerufen am 16.3.2007)

Internetquelle 6:

<http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/programas/escuelasdecalidad/pub/quees/perfil.html> (abgerufen am 11.7.07)

Internetquelle 7: <http://www.sdqinfo.com> (abgerufen am 29.04.2007)

Internetquelle 8:

<http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/programas/escuelasdecalidad/pub/quees/index.html> (abgerufen am 11.7.07)

Internetquelle 9:

www.tdh.de/content/themen/schwerpunkte/kinderrechte/kinderrechtskonvention.htm?&template=/content/template/druckversion.tpl (abgerufen am 23.7.2007)